

ІНСТИТУТ ВИЩОЇ ОСВІТИ НАПН УКРАЇНИ

Свідоцтво
про державну
реєстрацію
серія КВ
№ 23982-138223
від 14 червня 2019 р.

ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ

Засновано
в 2001 році

Передплатний індекс
23823

**ТЕОРЕТИЧНИЙ ТА НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ ЧАСОПИС
1 (80)' 2021**

DOI 10.31392/NPU-VOU.2020.1(80)

Засновники

ДЕРЖАВНЕ ІНФОРМАЦІЙНО-ВИРОБНИЧЕ ПІДПРИЄМСТВО
ВИДАВНИЦТВО «ПЕДАГОГІЧНА ПРЕСА»
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА

Редакційна колегія журналу «Вища освіта України»

Головний редактор

Віктор АНДРУЩЕНКО

доктор філософських наук, професор, член-кореспондент НАН України, академік НАПН України, ректор Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

Редакційна колегія

Віль БАКІРОВ

доктор соціологічних наук, професор, академік НАН України, академік НАПН України, ректор Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна

Наталія БАХМАТ

доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії та методики початкового навчання, заступник декана педагогічного факультету з наукової роботи та інформатизації освітнього процесу Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Галина БЕРЕГОВА

доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри професійної освіти Херсонського державного аграрного університету

Мартіна БЛАСКОВА

доктор філософії, професор кафедри теорії управління факультету управлінських наук та інформатики Жилінського університету, Словачка Республіка

Леонід ГУБЕРСЬКИЙ

доктор філософських наук, професор, академік НАН України, академік НАПН України, ректор Київського національного університету ім. Тараса Шевченка

Наталія ДЕМ'ЯНЕНКО

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і психології вищої школи Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

Любов ДРОТЯНКО

доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри філософії Національного авіаційного університету

Володимир ЄВТУХ

доктор історичних наук, професор, член-кореспондент НАН України, декан факультету соціально-економічної освіти та управління Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

Ірина ЄРШОВА-БАБЕНКО

доктор філософських наук, професор, професор кафедри мистецтвознавства та загально-гуманітарних дисциплін Міжнародного гуманітарного університету (м. Одеса)

Наталія КОЧУБЕЙ

доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри менеджменту та інноваційних технологій соціокультурної діяльності Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (заступник головного редактора)

Сергій КУРБАТОВ

доктор філософських наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу лідерства та інституційного розвитку вищої освіти Інституту вищої освіти НАПН України

Владислава ЛЮБАРЕЦЬ

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри менеджменту та інноваційних технологій соціокультурної діяльності Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

Наталія МОЗГОВА

доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри філософії Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

Мар'я НЕСТЕРОВА

доктор філософських наук, професор, академічний куратор модуля Жана Моне «Соціальна згуртованість в освіті та врядуванні: європейські студії» Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

Володимир СЕРГІЄНКО

доктор педагогічних наук, професор, директор Навчально-наукового інституту неперервної освіти Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

Віолета СКІРТАЧ

кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри філософії, історії та соціально-гуманітарних дисциплін Донбаського державного педагогічного університету

Григорій ТОРБІН

доктор фізико-математичних наук, професор, проректор з наукової роботи Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

Андрій ШЕВЦОВ

доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, професор кафедри ортопедагогіки, ортопсихології та реабілітології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

Олена ЯЦЕНКО

кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри методології науки та міжнародної освіти Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

Адреса редакції:

01601, м. Київ вул. Пирогова, 9,
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова,
Тел.: +38-044-239-30-17

Матеріали для публікації можна надсилати електронною поштою: wou@ukr.net
сайт журналу: www.wou.npu.edu.ua

Схвалено рішенням вченої ради НПУ ім. М. П. Драгоманова,
протокол № 8 від 25.02.2021.

ЗМІСТ

СТОРИНКА ГОЛОВНОГО РЕДАКТОРА

Віктор АНДРУЩЕНКО	
Системна діагностика освіти	5

АКТУАЛЬНА ПРОБЛЕМА

Петро САУХ	
Вища освіта: портрет без фантазій і прикрас	13

ПЕРЕДОВИЙ ДОСВІД

Геннадій ПІВНЯК, Геннадій ПЕРВИЙ, Світлана ІГНАТЬЄВА	
Гуманітарний дискурс Дніпровської політехніки.....	20

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ ХХІ СТОЛІТТЯ: ПОШУК ПРІОРИТЕТІВ

Сергій КЛЕПКО	
Практична філософія компетентнісного підходу в освіті	26

НОВІТНЯ НАУКА ТА СУЧАСНА ОСВІТА

Володимир ЄВТУХ	
Наукові школи у контексті інтелектуальної інфраструктури університету	39

ДОСЛІДНИЦЬКІ ПРОЄКТИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Мар'я НЕСТЕРОВА	
Практики впровадження європейських цінностей для сталого розвитку вищої освіти України	49

ЧАС РЕФОРМ: МЕТОДОЛОГІЯ ТА МЕТОДИКА ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Володимир БОНДАР	
Концепція процесуально-методологічної взаємодії аналогії та моделювання в системі науково-професійної підготовки сучасного освітянина	55

Віктор СИНЬОВ, Андрій ШЕВЦОВ	
Сучасні питання методології системи наук про спеціальну освіту	63

ГУМАНІЗАЦІЯ ОСВІТИ ТА ВИХОВАННЯ

Марія ШЕРЕМЕТ, Дар'я СУПРУН	
Когнітивна складова становлення особистості спеціального психолога	72

Петро СІКОРСЬКИЙ	
Підготовка педагогічних працівників у контексті концепції «Нова українська школа»	80

ІНФОРМАЦІЯ. РЕЦЕНЗІЇ. ПОВІДОМЛЕННЯ

Міжнародна науково-практична конференція «ЄВРОПЕЙСЬКІ ЦІННОСТІ РІЗНОМАНІТТЯ ТА ІНКЛЮЗІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ УКРАЇНИ» та міжнародний Workshop "ЄВРОПЕЙСЬКА ІНТЕГРАЦІЯ: ПЕРСПЕКТИВИ ТА ВИКЛИКИ ДЛЯ УКРАЇНИ"	87
Abstracting Review of Journal Articles.....	90
Contents.....	94
До уваги авторів.....	95

**Журнал «Вища освіта України»
згідно з постановою Президії ВАК України
від 10 травня 2017 р. № 693 внесено до Переліку видань,
де можуть друкуватися результати дисертаційних робіт
на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата
філософських наук**





Віктор АНДРУЩЕНКО
 доктор філософських наук, професор,
 академік НАПН України, член-кореспондент
 НАН України, ректор Національного
 педагогічного університету
 імені М. П. Драгоманова, Президент
 асоціації ректорів педагогічних
 університетів Європи,
 головний редактор часопису (м. Київ)

Ключові слова: людина, культура, соціалізація, освіта, якість освіти, діагностика якості освіти.

У статті аналізуються можливості визначення (діагностики) освіти та її якість. Освіта розглядається водночас як головний механізм соціалізації людини, завдяки якій вона входить у широкий життєвий контекст, відкриває для себе дорослий світ, освоює культуру, практичний та теоретичний досвід поколінь. Освіта надає знання, формує компетенції та цінності, вибудовує платформу ствердження особистості як самостійної та самодостатньої. Саме від освіти, здобутої в школі, значною мірою залежить сучасний і майбутній шлях людини, її успіхи чи

УДК 37.013.3:378:005.6(100+477)
 DOI 10.31392/NPU-VOU.2021.1(80).01

СИСТЕМНА ДІАГНОСТИКА ОСВІТИ

© Андрущенко В., 2021

невдачі, здобутки чи суперечності, утвердження чи розгубленість і розпач. Автор стверджує, що не тільки освіта визначає перспективи утвердження людини як особистості. Її життєвий поступ багато в чому залежить від особливостей історичного часу і місця народження та зростання, економічних, політичних і духовно-моральних обставин, матеріальних статків батьків, зрештою, від випадкових поворотів долі, передбачити які може один тільки Бог. І все ж освіта в цьому переліку обставин відіграє далеко не останню роль. Вона навчає, виховує, застерігає, підказує (показує), пропонує варіанти вибору... Узагальнюючи соціокультурний досвід, накопичений людством, освіта відкриває той шлях, який веде до успіху. Головною умовою при цьому є вимога: освіта має бути якісною. Однак чи можна її діагностувати на якість сьогодні і зараз? За якими критеріями та показниками здійснюється цей процес у школі і закладі вищої освіти? Які головні умови має виконати суспільство й особистість, щоб забезпечити (здобути) якісну освіту, а разом з нею відшукати ефективний шлях до успіху. Відповіді на ці запитання пропонуються автором у короткому висвітленні.

Розробленість проблеми. Зазначена проблематика розглядалась у низці публікацій вітчизняних та зарубіжних авторів, зокрема таких як С. Бабійчук, М. Бойко, В. Вікторов, Л. Гриневич, Ю. Гуцуляк, С. Довгий, М. Згуровський, В. Луговий, Н. Морзе, Н. Полухіна, В. Кремень, П. Саух, С. Сисоєва, І. Сліпухіна, І. Чернецький.

Людство, здається, усвідомило роль освіти в житті суспільства, в історії розвитку цивілізації. Стосовно ж окремої особистості цього сказати не можна. Соціальний досвід засвідчує, що навіть у наші дні – в епоху авторитету розуму, універсально розвиненої рефлексії – є люди, які нехтують освітою, зневажливо ставляться до школи, виявляють нічим не обґрунтовану самовпевненість. Бог їм суддя... «У кожного своя доля і свій шлях широкий», – писав великий Т. Шевченко. Однак це вже доведено історією – саме з когорти людей, які нехтують освітою, найчастіше виростають моральні виродки, негідники, покидьки, злочинці.

Про це свідчить, зокрема, шлях становлення найбільшого злочинця в історії людства Адольфа Гітлера. Історики засвідчують, що в реальній школі він мав серйозні труднощі. Вже перший рік школи йому довелося повторити. Його вчителі говорили про недостатнє та швидко зникаюче бажання працювати. Лише з другої спроби юнак, вступивши до вищої реальної школи, у віці 16 років покинув навчання. Тоді ж він пристрасився до алкоголю. Як перша, так і друга спроби вступу до Віденської академії мистецтв виявились невдалими. Освіта залишалась за межами експектацій майбутнього злочинця. Багато з того, що знають і цінують школярі з дитинства, він не знав, не розумів, не цінував. Жив у відчутті власного свавілля, що суперечило суспільному сумлінню. Останнє дорого обійшлося людству, яке викреслило Гітлера з позитивної історії.

Характерним є й те, що переважна більшість поплічників цього злочинця, а також ініціатори, організатори та керманічі більшовицького перевороту 1917 року в Росії якістю власної освіти не вирізнялись, а тому в історію увійшли як злочинці, «сліп-

ці – поводити сліпців». Далеко не випадково їх діяльність сьогодні засуджується людством.

Щоправда, «злі генії» людства інколи виростають і з людей, які здобули свого часу карколомно потужну освіту. Їх, зрозуміло, значно менше, але вони є й, очевидно, будуть, якщо здобуття освіти не супроводжується глибоким моральним вихованням та самовихованням особистості.

Життєвий досвід засвідчує, що освіта – необхідна ланка в становленні людини як особистості. Вхідження в соціум в обхід освіти є справою більш ніж проблематичною. Проте освіта не є легкою прогулянкою по уквітненому соціокультурному полі знань, накопичених людством. Це – важка, тривала, наполеглива, індивідуальна і водночас системна робота, реальні результати якої можна побачити переважно не одразу, а в більш віддаленому просторі та часі. У цьому вимірі роль «шкільної освіти» не слід переоцінювати: шкільний відмінник не завжди стає успішною людиною, а зяттий «трійошник», навпаки, нерідко «вибивається в люди», утверджується як авторитетний фахівець, керманіч, організатор різноманітних виробничих процесів. Однак і недооцінювати роль школи також не слід. Упущене в школі наздогнати важко. Отже, треба навчатись, «гризти граніт» від першого до останнього уроку. Успіх супроводжує того, хто наполегливо штурмує висоти знань від шкільної партії й протягом життя, хто переймається самоосвітою, наполегливо працює над собою, відкриває все нові й нові пласти незвіданого. Якісна освіта – це не тільки «оцінка в таблиці» чи похвала вчителя, що викликає внутрішнє задоволення учня і гордість батьків за своїх дітей-«відмінників» чи «хорошистів». Це щось таке, що усвідомлюється з часом, що вимірюється показниками успішного входження особистості в самостійний життєвий процес, утвердження людини в соціумі у всій повноті її людських характеристик. Аналітики тісно пов'язують цю категорію не тільки з навчальними досягненнями, майстерністю вчителя, якістю підручників, а й з якістю роботи всієї системи освіти загалом, цілями та пріоритетами суспільства,

їх співвідношенням з міжнародними конвенціями та документами в галузі розвитку людського капіталу.

То ж чи можна на рівні школи чи ЗВО діагностувати освіту на якість? Мій академічний досвід дозволяє дати на це запитання ствердну відповідь. Педагогічна практика утвердила низку показників, критеріїв, індикаторів, наявність (чи відсутність) яких дозволяє встановлювати діагноз на якість освіти – історичну, сучасну і майбутню. Щоправда, не абсолютно, а лише приблизно. Остаточний вердикт виносить життєва практика, набуття людиною статусу успішної (або не успішної) особистості. І хоча не все в цьому разі залежить від освіти, саме освіта відіграє далеко не останню роль. Зупинюся на аналізі головних із них.

Першою важливою передумовою можливості якісної освіти є відповідність змісту шкільної програми (підручників, навчальних посібників, уроків чи лекційних курсів) тим вимогам, які делегує людині цивілізація (епоха) в її історії, сьогодні і в перспективах розвитку. Оскільки узагальнений зміст епохи формують наука, культура і соціальна практика, якісною освіта може бути за умови їх органічної єдності, втіленої в навчальних програмах та планах, підручниках та навчальних посібниках, реалізована майстерністю вчителя в процесі навчання, в позанавчальний час та завдяки ефективним моделям навчальної практики. **Єдність теорії та практики, науки, культури й освіти, що пронизує зміст на всіх рівнях освіти, є головною передумовою якісної освіти. Без такої єдності про неї не може бути й мови.**

Зміст – це головне в освіті. Який зміст, такою буде й освіта. Своєрідною педагогічною аксіомою є положення про те, що в основі змісту шкільних навчальних предметів має бути знання, апробоване теорією (доведене наукою), вивірене культурою і практикою. Вникай, вивчай і радій позитивній оцінці, виставленій вчителем. Здавалося б, що ще треба для учнівського щастя? Перекоаний, для визначення якості освіти цього замало. Адже, окрім наукового, існують й інші види знань – позанавкове, містичне, окультне, міфологічне, ре-

лігійне та ін. Вважається, що ці види недоступні для раціонального пізнання й здобуваються іншими (відмінними від науки) шляхами. Чи потрібно знайомити з ними учнів чи студентів? Думаю, що так. **Якісним може бути тільки повне знання, накопичене людством.** А це означає, що змістовне поле освіти має містити не тільки науково доведені знання, але й блоки знань з міфології, релігієзнавства, теософії, алхімії, астрології тощо. Додам лише те, що ці блоки мають отримати відповідну науково-просвітницьку інтерпретацію, пройти через горнило діалогічного осмислення, через призму соціокультурної практики. Зміст освіти в школі і закладі вищої освіти, крім науково вивіреного і орієнтованого знань, має витримати верифікацію ще й логікою здорового глузду – життєвою, практичною мудрістю, яка формує здатність передбачити наслідки вчинків, розрізняти види поведінки, істотно від випадкового чи неважливого; вибирати з можливих рішень те, що дасть найбільш реальну користь.

І все ж наголошую, **основним джерелом якісної освіти є наука**, яка узагальнює культурні надбання людства і його (людства) соціальної практики. У цьому контексті виділю два аспекти: перший з них слід розуміти як вимогу побудови (формування) змісту освіти виключно за науковими знаннями, їх подання, інтерпретації та освоєння за правилами наукового пізнання – повноти знань, доведення, дискурс ТОЩО; другий аспект стосується вимоги доповнення уже сформованого, науково вивіреного змісту освіти власними науковими надбаннями вчителя, педагога, а в разі успішної науково-дослідницької діяльності учня чи студента їх власними надбаннями. А це означає, що **вчитель і педагог (а разом з ними значною мірою учень і студент) мають бути дослідниками.**

Дехто здивовано піднімає очі, мовляв, які дослідження, тим паче – наукові, може проводити школяр?! Виявляється, може, і не тільки неабиякі, а цікаві й продуктивні. Зрозуміло, дослідницька діяльність у загальноосвітній школі має дещо умовний характер. До високої науки там ще далеко. Однак, як довів В. Сухомлинський, а вслід за

ним – видатні українські педагоги-практики, зокрема М. Гузик, О. Захаренко, Г. Сазоненко, В. Шаталов та ін., елементи науковості в школі є, вони можуть розгортатись у межах шкільної практики, діяльності шкільних навчальних лабораторій тощо. Стосовно ж університету скажу прямо: **без дослідницької складової університетську освіту навряд чи можна вважати якісною, а університет – називати сучасним.**

Провідні університети світу є водночас визнаними центрами наукової діяльності. Університетська наука в них не тільки не поступається, але й багато в чому є більш ефективною і результативною порівняно з показниками діяльності позауніверситетських наукових установ та організацій. Досить звернутись до списку нобелівських лауреатів останнього десятиліття, щоб пересвідчитись: більшість з них працюють в університетах, очолюють університетські кафедри та лабораторії, наукові колективи та студії, до діяльності яких залучається талановита студентська молодь. Без серйозної науки університет втрачає свою історично сформовану суспільну нішу і функцію. «Немає освіти без науки, як і науки – без освіти», – часто повторював геніальний Б. Патон. Тим часом, в Україні університетська наука ледь жевріє. І хоча в останні роки ситуація покращується, про реалізацію оптимальної моделі взаємодії науки і освіти, яка розгортається в провідних вишівських центрах Європи і світу, можна тільки мріяти.

Практично скрізь в університетах домінує застаріле, мало придатне для проведення дослідів, обладнання. Університетську науку й освіту стримує відсутність необхідних реактивів. Нинішнім вітчизняним університетам навряд чи під силу утримувати лабораторії та обладнання мільйонної вартості, закуповувати препарати і реактиви, тим більше – утримувати армію науковців, тимчасово вивільнених від навчально-виховного процесу. На фінансову підтримку з боку держави очікувати не варто. А головне – змінився менталітет викладача ЗВО. Як справедливо зазначає М. Згуровський, більшість з них відійшли від науки. «Орієнтуючись на нові стереотипи на-

вчання, – зазначає вчений, – викладачі не роблять спроб постійно бути на «передньому краї» своєї дисципліни і передавати студентам конкурентоспроможні знання... Вони перестали бути викладачами-дослідниками, новаторами. Залишивши в минулому своє амплу вченого, переважна більшість викладачів уже не відстежує найновіші наукові досягнення у своїй галузі знань і не доносить їх до студентських аудиторій у своїх дисциплінах. Тим більше, що спроби окремих «білих ворон» робити це наштовхуються на опір студентської аудиторії й нерозуміння вже трансформованого викладацького середовища» [3].

Схоже, ми опинились у глухому куті, вихід з якого знаходиться десь за межами наших можливостей. Дехто впадає в розпач. Інший залишає педагогічну діяльність. Третій виїздить за кордон. Вочевидь, суспільство і державу такий розвиток подій не влаштовує. Тим часом, вихід є і цілком реальний: треба створити й реалізувати спеціальну державну програму повернення науки в університети, одним з головних пунктів (завдань) якої є настанова на розгортання співпраці та використання можливостей зарубіжних партнерів щодо створення спільних проектів, наукових лабораторій, дослідницьких центрів, тимчасових колективів у межах міжнародної академічної співпраці, а також у співпраці з бізнесом.

Обвальний наступ інформації змінює природу і спосіб організації сучасної університетської освіти. Інформаційна революція подвоює, а то й потроює наявні знання через кожні півтора-два роки. Якщо вчитель зупиниться у своєму пізнанні, він стане носієм застарілого знання, а його учні підуть у світ з викривленим світоглядом, хибними переконаннями, ілюзійними мріями. Не будучи науковцем-дослідником, викладач не зможе відслідковувати карколомні зміни в сучасному знаннєвому просторі, не зрозуміє їх наукову сутність, а тим паче, не зможе донести до студента їх наукове, а ще більше – практичне значення. І знову ж таки, вихід, здавалося б, із невідзначеної, глибоко критичної ситуації знаходиться на поверхні: **сучасні університети мають розвиватись виключно як дослід-**

ницькі, а університетська освіта має стати науковою (дослідницькою) освітою.

«Наукова освіта» вже сьогодні активно впроваджується в провідних університетах світу. В її основі – методологія наукового пошуку, інноваційний підхід до навчального матеріалу, проблемне навчання та дослідницько-пізнавальний метод. Метою наукової освіти є оволодіння науковим та інженерним методами дослідження, набуття учнем-студентом компетентностей, необхідних для самостійної дослідно-експериментальної, конструкторської та винахідницької діяльності. Наукова освіта орієнтована на розвиток здібностей до наукового мислення та наукової творчості, формування в учнів позитивної мотивації, стимулювання їх до творчості, формування нестандартного творчого та креативного мислення, до пізнання навколишнього світу, до проведення експериментів, пошуку нових методів вирішення проблемних ситуацій.

Для вітчизняної освітології поняття «наукова освіта» є відносно новим і недостатньо визначеним [2]. Дослідники трактують її як підготовку учнів чи студентів для наукової діяльності; привертання уваги учнів чи студентів до великої науки; розгортання освіти за методологією наукового процесу чи проектної діяльності; спеціалізовану освіту, в основу якої покладені математика, природничі науки, інформатика тощо. У Законі України «Про освіту» визначено, що «освіта наукового спрямування – це вид спеціалізованої освіти, що базується на дослідно-орієнтованому навчанні, спрямований на поглиблене вивчення профільних предметів та набуття компетентностей, необхідних для подальшої дослідно-експериментальної, конструкторської, винахідницької діяльності» [4]. Така освіта здобувається у спеціалізованих навчальних закладах, а отже, спрямована на окремі цільові групи учнів. Зокрема, в Україні її центром є Мала академія наук, яка відповідно до Закону України «Про наукову і науково-технічну діяльність» «організовує та забезпечує участь учнівської молоді у дослідницько-експериментальній, науковій, конструкторській, винахідницькій та пошуковій діяльності, сприяє формуванню

інтелектуального капіталу нації, вихованню майбутньої наукової зміни» [5].

Головними носіями наукової освіти є дослідники, які працюють з дітьми в установах системи неформальної освіти, та вчителі в закладах формальної освіти. У кінцевому розумінні наукова освіта має розгортатись лише в парадигмальній площині науки, орієнтованої на практику. І це зрозуміло. Практика – основа і мета пізнання, критерій істини. Пізнання виникає на основі практики і для потреб практичної діяльності людини. Тільки в процесі практичної взаємодії із зовнішнім світом у людей формуються певні уявлення і поняття про дійсність, вони починають пізнавати її, набувають знань про неї. Зрозуміло, поза практикою і незалежно від неї не може бути справжнього наукового пізнання світу. **Якісною може бути освіта, яка здійснюється за законами наукового пізнання, орієнтованого на потреби практики.**

Школа готує людину до життя в нинішньому часі, а ще більше – в майбутньому. Вона має забезпечити надання дитині (учню, студенту) актуально потрібних зараз (а ще більше – в майбутньому) знань, сформувати практичні компетенції та цінності, які забезпечать її повноформатне входження в наявний та перспективний соціум як повноцінну й спроможну особистість. Абстрактні, відірвані від життя знання нікому не потрібні, вони не тільки засмічують духовний простір, в якому живе людина, але й часто-густо викликають хворобливі експектації. Переступаючи поріг школи, людина прагне оволодіти «силою знань», які пояснюють її історичне минуле, забезпечують життя зараз і тепер, а ще більше – перспективи життя в майбутньому. На жаль, ні першу, ні другу, а тим паче третю потребу сучасна школа не забезпечує. Вона здебільшого «кидає на голову» школярів неупорядковану мішанину, зіткану з часток наукового та позанаукового знання, системо-подібну окрошку маловартісної схоластики, які нічого не дають ні уму, ні серцю. Сучасна школа потребує змін. Їх першою сходинкою має стати своєрідна паспортизація знань, радикальний перегляд (з метою оновлення, упорядкування, ущільнення) змісту на-

вчання, обсягів навантаження на кожного із суб'єктів навчально-виховного процесу. Останнє повною мірою стосується й університетів. Без таких змін про якість освіти можна говорити тільки умовно.

Не менш важливим критерієм діагностики якості сучасної освіти є показник відповідності філософії навчально-виховного процесу загальному «духу епохи», за яким вибудовується наявний і перспективний (локальний і глобальний) соціум. Освіта, відірвана від матеріально-духовного середовища проживання людини, навряд чи буде якісною й ефективною. Вона стає не просто нецікавою, але й непотрібною, перетворюється в набір формальних догм. Від такої освіти дитина тікає, як від чуми.

Античність, скажімо, делегувала в освіту дух природовідповідності. Середньовіччя вибудовувало освіту на духовній основі Святого Письма. Епохи Відродження та Просвітництва утверджували в освіті дух самодостатності людини та її знань. Парадигмальні зміни у філософії освіти обумовлювали епохи індустріалізму, соціальних та наукових революцій, постіндустріалізму та масового споживання. Не є виключенням і наш час. За оцінками авторитетних вчених, загальним вектором духовного розвитку нинішньої цивілізації є демократія, в основі якої лежить єдність національних та загальнолюдських пріоритетів, принципи гуманізму, толерантності та свободи.

Зрозуміло, у локальних соціумах останнє утверджується далеко не однозначно. Більше того, у світі допоки ще існують способи життя та режими, «дух яких» надто далекий від гуманістичних пріоритетів. У різних регіонах планети ведуться малі і великі війни. Ворожість одних народів до інших нерідко продукує (й відповідно делегує в освіту) такий «дух», від якого за версту тхне злочином перед людиною і людством. Однак загальний подих демократії і свободи все ж поступово, але все більш переконливо утверджується як провідна (домінантна) цивілізаційна орієнтація людства. Саме вона й має бути покладена в основу «філософії сучасної освіти». Поза цією філософією про якісну освіту не може

бути й мови. Останнє повною мірою стосується й України. Для забезпечення якості освіти на всіх рівнях організації вона має розгортатись за гуманістичними орієнтирами, рухатись шляхами, визначеними духом демократії і свободи.

Принципово важливою передумовою якості освіти є **здатність і бажання учня, студента до навчання, що формуються на основі** природно (генетично) сформованої допитливості, органічної потреби в людині пізнавальної духовно-практичної діяльності, здатність до інтелектуально-пізнавальної діяльності. Будь-яка, навіть найбільш досконала програма (навчальний матеріал) залишиться нереалізованою, якщо учень чи студент не бажає або не здатен навчатися. Народна мудрість говорить: «Коня можна привести до водопою, а от змусити його пити воду – навряд чи!». Батьки мають започаткувати, а пізніше вчителі виховати духовно-пізнавальні чесноти, озброїти ними дитину, сформувавши стійку і тривалу настанову на пізнання, власне з якого й розпочинається її (дитини) розвиток та саморозвиток.

Допитлива дитина (учень, студент) самостійно визначає й обирає предметну галузь власної пізнавальної активності. Когось цікавить зіркове небо над головою, іншого – глибини морів та океанів, третій намагається проникнути в таємничий світ дикої природи. Перелік предметних галузей допитливості нескінченний. Поле допитливості людини є цілий світ, у який вона входить з різноспрямованою мотивацією: рефлексуючи (спираючись на) надбання культури або ж усупереч щодо них. Культурно вмотивовану допитливість називають унормованою, іншу – стихійною, емоційною, неупорядкованою, випадковою тощо. Зазвичай позитивну орієнтацію на якісне знання дає культурно обумовлена допитливість. Стихійна (неврегульована, неупорядкована) допитливість несе з собою загрозу розпорошеності знань, поверховості, а в багатьох випадках – обрання способу життя, який суперечить нормам і правилам життєдіяльності, установлених у тому чи іншому соціумі. У цьому разі допитливість дитини нерідко розгортається в так звані «за-

боронених зонах» (алкоголізм, наркотики, злочинність тощо) або ж з метою вивіщення над однолітками. Подібну допитливість я називаю «тіньовою», «негативною». Вона переважно руйнує особистість, аніж звеличує її. Нерідко така допитливість стає причиною тяжких захворювань, нещасних випадків і навіть приводить до смерті. А це означає, що школа і вчитель не мають права залишати учня на одинці зі своїми потягами до пізнання. Навпаки, вони мають унормувувати їх, «підводити» під свідомий вибір особистості фундаментальний підмурак, сформований на основі людського досвіду та культури. Вчитель має вникнути у внутрішній світ дитини, розгадати таїнство її внутрішніх сумнівів, підказати напрями поглиблення й освоєння предметної галузі, обраної учнем, визначити (спільно з учнем) ту предметну зацікавленість, де внутрішньо сформована допитливість дитини приведе до найбільш вагомого пізнавального результату.

Можна собі тільки уявити, яким проникливим і уважним має бути вчитель, щоб помітити (відкрити) у своєму вихованці закладені в ньому можливості! Наскільки тісними і довірливими мають у нього бути контакти з дитиною і батьками! З іншого боку, якою делікатною й обережною має бути його порада учневі стосовно його зосередженості саме на цьому, а не іншому предметі. Як на мій погляд, діяльність учителя щодо пошуку та вибору учнем предмета власної допитливості, потягу учня до предмета пізнання має бути подібною до «відкриття в ньому» закладеної природою «сродної праці» (Г. Сковорода), що, власне, й відкриває дорогу до задоволення та успіху.

Третьою передумовою якісної освіти (шкільної, університетської) є її **стабільна орієнтація на практику – як матеріальну, так і духовно-моральну**.

Практична потреба, наголошували колишні класики, рухає науку вперед більш потужно, ніж десятки університетів. Останнє повною мірою стосується й освіти. І це зрозуміло. Головне призначення освіти – підготовка людини до життя в реальному суспільстві. Найбільш ефективним цей процес стане тоді, коли вона (освіта)

розгортається відповідно до вимог життя, способу виробництва, образу життя, тобто з урахуванням вимог суспільної практики. На жаль, досить часто нинішня освіта «відривається» від практики, стає схоластичною, не життєвою. Така освіта навряд чи витримає верифікацію на якість. Схоластика нічого, окрім філіації ідей, не дає ні суспільству, ні особистості. Якісна освіта базується на врахуванні вимог практики, реального життя. **Оптимізація взаємозв'язку освіти і практики є саме тим завданням, на якому мають бути зосереджені наші першочергові освітологічні пошуки та практичні дії.**

Дехто з аналітиків стверджує, що ХХІ століття потягнуло за собою спад інтересу учнів та студентів до освіти і науки, вони стверджують, що сьогодення молодь не хоче вчитися, не вірить у важливість освіти, не поважає вчителя та педагога. З цим твердженням важко не погодитись. Існує багато причин цієї нездорової тенденції. Одна з них – відірваність теорії від практики, наповненість освіти схоластичним, відірваним від життя знанням. Схоластичними часто називають знання, засновані на абстрактних міркуваннях, що не перевірялися досвідом. Такі знання не тільки не приваблюють особистість, але й завдають їй серйозної шкоди, відволікають від життя та навчання. Знання мають сенс лише тоді, коли вони життєві, тобто апробовані практикою. Головною константою «перевірки знання на якість у контексті практики» є показники єдності та взаємодії практично-прагматичних ідей та духовних цінностей, сформованих людством.

Сутність освіти – духовна. Як «космічний феномен», «глобальна сила історії» (В. Вернадський) людство живе насамперед завдяки духовності, а не лише «шматку хліба», відвойованого в матінки Природи. Звичайно ж, харч і житло, одяг та інші потреби необхідно задовольняти в якомога більш соціалізований спосіб. Макс Вебер не випадково поряд з економічним успіхом поставив мораль, а з матеріальною вигодою – духовність. І хоча вчений пальму першості при цьому віддає релігійним цінностям, не прислухатись до його настанов

неможливо. Бути моральним, зазначає вчений, вигідно, бо це приносить прибуток! А це значить, що моральне виховання людини в ринкових умовах є далеко не периферійною справою. Успішні народи довели цю істину власною соціально-культурною практикою. Висновок про те, що якісною може бути освіта лише тоді, коли вона здійснюється в тісних обіймах з високою культурою і моральністю, здається, не підлягає будь-якому сумніву.

Цивілізація, людство стоїть на «трьох китах» – Вірі, Надії і Любові. Цей фундамент є своєрідним водорозділом, який відокремлює людину (народ, націю) від усього тваринного світу. І які б історичні епохи не проживало людство, воно проживає, зберігаючись як людство, лише завдяки духовності, тій нетлінній основі, яка робить людину людиною. Саме тому нинішні, здавалося б, суперфундаментальні процеси глобалізації та інформаційної революції, становлення економічної цивіліза-

ції і т. ін. необхідно розглядати в історичному контексті, тобто як явища (чи процеси) історично змінні, такі, що проходять, приблизно в такому ж розумінні, як «канули в Лету» епоха заліза і бронзи, хрестових походів та інквізиції, буржуазних революцій і комуністичного облаштування світу.

Історія не має кінця. У ній є лише етапи (епохи, ери). Водночас історія має своєрідний стрижень, який забезпечує її цілісність і вічне існування. Цей стрижень – духовність, що передається через епохи, розгортається, зростає або ж «ховається», «йде у підпілля» та бореться за існування людей як людства, якщо історія переживає збочення на кшталт панування інквізиції, расизму чи тоталітаризму. Саме духовність «робить» людину людиною, а цивілізацію – людством, виховує особистість у вимірах суспільного ідеалу. Її (духовність) насамперед і потрібно передати дітям засобами освіти, культури і виховання, якщо ми хочемо залишитись людьми [1].

ЛІТЕРАТУРА

1. **Андрущенко В.** Духовна сутність освіти // Вища освіта України. 2007. № 1. С. 5–10.
2. **Бабійчук С.** Наукова освіта як педагогічний концепт // Молодь і ринок. 2018. № 2. URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2018.126827>
3. **Згуровський М.** Дипломована псевдоосвіта, або суперечності перехідного періоду у сфері вищої освіти України // Дзеркало тижня. 2006. № 6 (585). URL: https://dt.ua/EDUCATION/diplomovana_psevdoosvita_abo_superechnosti_perehidnogo_
4. Закон України «Про освіту» № 2145-VIII від 05.09.2017. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
5. Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність» № 848-VIII від 26 листопада 2015 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19#Text>

REFERENCES

1. **Andrushchenko, V.** (2007). *Dukhovna sutnist' osvity* [The spiritual essence of education]. *Vyshcha osvita Ukrainy* [Higher education in Ukraine], no. 1, pp. 5–10. (in Ukrainian)
2. **Babiychuk, S.** (2018). *Naukova osvita yak pedahohichnyy kontsept* [Scientific education as a pedagogical concept]. *Molod' i rynek* [Youth and the market], no. 2. URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2018.126827> (in Ukrainian)
3. **Zgurovsky, M.** (2006). *Dyplomovana psevdooosvita, abo superechnosti perekhidnoho periodu u sferi vyshchoyi osvity Ukrainy* [Graduated pseudo-education, or the contradictions of the transition period in the field of higher education in Ukraine]. *Dzerkalo tyzhnya* [Mirror of the week], no. 6 (585). URL: https://dt.ua/EDUCATION/diplomovana_psevdoosvita_abo_superechnosti_perehidnogo_ (in Ukrainian)
4. *Zakon Ukrainy «Pro osvitu» no. 2145-VIII vid 05.09.2017. Law of Ukraine ["On Education" no. 2145-VIII of 05.09.2017].* URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (in Ukrainian)
5. *Zakon Ukrainy «Pro naukovu i naukovotekhnichnu diyal'nist'» no. 848-VIII vid 26 lystopada 2015 roku* [Law of Ukraine "On Scientific and Scientific-Technical Activity" no. 848-VIII of November 26, 2015]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19#Text> (in Ukrainian)



Петро САУЖ

доктор філософських наук,
професор, дійсний член (академік)
НАПН України, академік-секретар
відділення вищої освіти

УДК 378(477)“20”

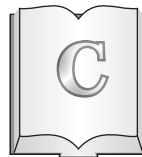
DOI 10.31392/NPU-VOU.2021.1(80).02

**ВИЩА ОСВІТА:
ПОРТРЕТ БЕЗ
ФАНТАЗІЙ
І ПРИКРАС**

© Саух П., 2021

Ключові слова: вища освіта, ренесанс, культурно-цивілізаційна самоідентифікація, експоненційні технології, когнітивний дисонанс, конкурентоспроможність, університет світового класу.

Здійснений системний аналіз вищої освіти, яка зазнала радикальних трансформацій в умовах тектонічних зрушень в усіх сферах людського життя та вивела її за межі традиційної історичної місії. Визначено алгоритм дієвої реакції традиційної вищої освіти, яка має поєднати утилітарну прагматичну професійної підготовки фахівця з «прагматичною» фундаментальних знань, завдяки яким інноваційне суспільство забезпечить потреби цивілізаційного розвитку, збереже й посилить його гуманістичний потенціал, наповнить життя і діяльність людини смислами та цінностями. На цій основі осмислені найважливіші точки біфуркації вітчизняної вищої освіти в сучасному технонауковому контексті культурно-цивілізаційної самоідентифікації та запропоновані конкретні кроки в її реформуванні без емоційних афектів та фантазій.



Ьогодні вища освіта є одним із найважливіших соціальних інститутів будь-якого суспільства. Як феномен соціокультурної реальності вона має величезні потенційні можливості щодо збереження і накопичення знань, духовних цінностей і надбань національної культури й відіграє провідну роль в ідентифікації суспільства і є рушійною силою структурних перетворень та інноваційного розвитку. Її стан, ефективність функціонування, значущість у суспільстві виступають показниками розвитку тієї чи іншої держави. Й це не випадково. Умови існування людства в третьому тисячолітті вимагають негайного переходу до нової стратегії розвитку суспільства на основі широкомасштабного використання знань та інформації як випереджувального ресурсу розвитку, а також проривних високоефективних технологій як інструментів цього розвитку. До того ж, система вищої освіти сприймається вже не лише як найважливіший фактор технологічного і соціального розвитку конкретної країни, а як стратегічний фактор вживання цивілізації, подолання її глобальної кризи. Усе це радикально трансформує портрет вищої освіти, виводить її за межі традиційної історичної місії.

Масштаби цих змін виявилися настільки глибокими, що обумовили у світовій академічній спільноті не лише песимістичні прогнози щодо «банкрутства» історичної місії університетів (В. Браун, Ж. Дерріда, П. Друкер, Ж. Ліотар), а й розгубленість перед обрисами постмодерної вищої освіти (Дж. Міллікен, Б. Рідінгс, С. Колліні, М. Фуко) [8; 10]. Багато хто із відомих педагогів висловлює думки, що через якихось 20–30 років великі університетські центри, прославлені університети можуть стати реліквією, а то й, можливо, припинять своє існування як незалежні інститути і співтовариства вчених. Прогнозується, що вони, «оплот зарозумілості й успішних поколінь» у минулому, сьогодні не витримують конкуренції з вузькопрофільними закладами освіти, зорієнтованими на прагматику «лідерних» технологій, яких вимагає економіка четвертої «цифрової» революції (industry 4.0). Проаналізувавши неоліберальний контекст освітніх реформ на Заході, професор Манчестерського університету Террі Іглтон з розпачем говорить про «повільну смерть університету» [6]. Не менш промовисту думку щодо «специфіки маркетизації» сучасної вищої освіти висловлює ексректора Оксфордського університету, яка категорично заявляє, що університет за жодних умов «не має бути ринком... система освіти повинна працювати за іншими принципами» [1]. Постулати кризової трансформації університетської освіти, – передбачав ще наприкінці ХХ століття професор Монреальського університету Білл Рідінгс, – свідчать про те, що «сучасний класичний університет виявився в руїнах» [4].

Незважаючи на песимізм й певне перебільшення цих прогнозів, доля істини в цьому є, і причин для подібного занепокоєння немало. *По-перше*, нині дійсно спостерігається тенденція інкорпорування ідеалів ринку в навчальний процес і в організацію наукової роботи, яка вимагає від університету жити не за логікою соціального інституту, а за логікою виробництва. До того ж, тектонічні зміни в науці, яка стає технонауковим конвеєром, зорієнтованим на ринок, руйнують усталені наукові універси-

тетські традиції. І схоже, високий рівень комерціалізації університетів є незворотним. *По-друге*, відбувається диверсифікація вищої освіти, яка виходить за межі класичних і географічних кордонів. На «ринку вищої освіти» з'являються нові заклади освіти (віртуальні, франчайзингові, корпоративні університети), зорієнтовані, насамперед, на прагматику експоненційних технологій. Вони не лише формують «агресивне конкурентне середовище», а й посилюють процеси масовізації університетської освіти, яка (за усіх її позитивів) загрожує руйнуванням класичної елітарної освіти. *По-третє*, прагнення традиційних університетів до економічної гнучкості та намагання вписатися у глобалізаційні процеси інтернаціоналізації й уніфікації освіти спричиняє «кризу їх національно-культурної ідентифікації». Історично вибудовуючи свою ідентичність з огляду на зміни в характері їх зв'язків із потребами національної держави, сьогодні вони змушені надавати послуги, не прив'язані до місця знаходження. Їхні послуги перетворюються на товар для індивідуального споживання, який можна реалізувати як у будь-якій країні, так і у віртуальному просторі [5].

Якою має бути реакція вищої освіти на ці процеси, як засвідчили знакова Доповідь Римського клубу «Come On! Капіталізм, недалекоглядність, населення та руйнування планети» (2017) [11] та Римське комюніке Міністрів, відповідальних за вищу освіту (2020), ніхто достеменно не знає [9]. Так би мовити, діагноз ставиться, а лікування не прописане. Одне зрозуміло: як би ми не розцінювали ці процеси, скільки б не дискутували щодо обмеженості постмодерної освіти, яка «ігнорує визначальні смисловизначальні людські цінності» й зводить до мінімуму можливості соціокультурного оновлення людини, не помічати цих радикальних змін або протистояти їм було б абсурдно. Залишати незмінною традиційну класичну університетську освіту, продовжувати випускати фахівців, які глибоко розуміють буття, його фундаментальні закони, світоглядно і гуманістично виховані, але мало здатні виконувати

ти соціально-професійні ролі, рівноцінно самогубству. Задаватися в цій ситуації питаннями «як, хто, для чого намагається комерціалізувати вищу освіту?» означає приблизно ту логіку, за якої не будують громовідвід, а створюють товариство по боротьбі з блискавкою. Існує реальний об'єктивний процес глобалізації, масштабного посилення професійної компетентності та інноваційності знань, який розглядає освіту і науку виключно в образі «машини, здатної генерувати нові технології» [3]. Боротися з ним чи протистояти йому, а тим паче шукати, хто це ініціює, – безглуздо. Навпаки, він має вимагати реакції традиційної вищої освіти, яка має розумно поєднати утилітарну прагматику професійної підготовки фахівця з «прагматикою» фундаментальних знань, завдяки яким інноваційне суспільство забезпечить потреби цивілізаційного розвитку, збереже і посилить його гуманістичний потенціал, наповнить життя і діяльність людини смислами і цінностями. Це дозволить класичній вищій освіті не лише зберегти себе, але й надалі виконувати важливу соціокультурну місію, приречену виводити нові покоління в сучасний глобалізований світ професіоналами і гармонійно розвиненими людьми, здатними нести відповідальність за свої дії. Адже важко сьогодні знайти людину, яка б заперечувала, що роль освіти в сучасному суспільстві не лише зводиться до передачі знань і соціального досвіду з покоління в покоління, але й тому, щоб готувати фахівця до діяльності в умовах блискавичних змін і невизначеності, сприяючи виходу з можливих глобальних криз і катастроф, подолати які можливо не на основі застарілих, а випереджувальних знань і дій. Ось чому виникає потреба в такій моделі освіти, яка принципово змінює функції на майбутнє, змінює саме його розуміння.

Але для того, щоб так сталося, важливо в нашій вітчизняній системі освіти не лише осмислити найважливіші точки біфуркації вищої освіти в сучасному технонауковому контурі, трансформації в ренесансному алгоритмі культурно-цивілізаційної самоідентифікації, а й продумані конкретні кроки в її реформуванні без емо-

ційних афектів та фантазій. Із самого початку необхідно чесно сказати, незважаючи на те, що вища освіта за усі роки незалежності України була об'єктом чи не найбільшої кількості реформаторських ініціатив, серед яких: вступ до Болонського процесу; запровадження спроби оптимізації системи ЗВО; трансформація моделі їх фінансування; ухвалення Закону «Про вищу освіту»; реалізація Стратегії реформування вищої освіти в Україні до 2020 р. (за підтримки USAID) та розроблення проекту нової Стратегії розвитку вищої освіти до 2031 року тощо – якісні зміни ледь помітні. Невипадково розбіжність між суспільними очікуваннями й результатами продовжує зростати й призводить до дедалі більшого незадоволення й недовіри. Сьогодні, як і вчора, висловлюються думки, що наша вища освіта є серйозно хворою, її нерідко називають «профанацією», «бутафорським наробразом» з «дармовими дипломами» тощо. І якщо бути чесним, то треба визнати, що в гірких оцінках для нас, освітян, є частка правди. Наша освіта сьогодні відірвана від життя, від науки. Навчальний процес носить репродуктивний характер і перебуває в тісних обіймах логоцентризму й патерналістської педагогіки. Катастрофічно втрачається престиж школи і ЗВО, зникає мотивація до навчання тощо. Нашим спробам реформування вищої освіти весь час бракувало й бракує системності, у програмах і гаслах суб'єктів освітньої політики нерідко присутні елементи популізму, часто висуваються нереалістичні завдання. І що цікаво, усе це має місце не без впливу емоційних та оцінювальних суджень цілої когорти галасливих «експертів» та «експерток». Як наслідок, нинішні намагання реформувати вищу освіту в контексті викликів, пов'язаних із появою та швидким розвитком технологій, комерціалізацією, посиленням глобальної конкуренції, наслідками пандемії коронавірусу тощо призводять до жорсткої поляризації думок в академічному середовищі стосовно майбутнього вищої освіти в Україні. Одні переконують, що нам достатньо «косметичного ремонту» існуючої системи, інші переконані в «руйнуванні її під корінь» і в створен-

ні якісно нової моделі вищої освіти. Правда, поряд із цією поширеною категоричністю існує, на наш погляд, обґрунтована думка щодо поступової, системної і глибокої трансформації вищої освіти. *Портрет української вищої освіти*, бажаємо ми цього чи ні, має враховувати принаймні чотири важливих чинників: *достатньо велику інерційність системи освіти; рівень розвитку вітчизняної економіки; існуючі законодавчі й фінансові обмеження на даному етапі й у короткостроковій перспективі.*

Що це означає? Це означає, що будь-які ідеї щодо реформування, трансформації та «перевинайдення» університетів та вищої освіти загалом мають ґрунтуватися на реальних можливостях і давати відповіді на наявні виклики. Ми, як свідчить практика останніх років, навчилися створювати, так би мовити, «ідеальні моделі». Можливо це й добре. Але ми маємо розуміти, що вони можуть бути лише певним орієнтиром, мають доповнюватися більш реалістичними, не «ідеальними», а наближеними до реалій нашого життя кроками щодо системного реформування освіти, які здатні закласти фундамент випереджувальної, а не пристосовницької освітньої матриці. Кроками, які дають змогу рухатися вперед, можливо, не так швидко, але більш стабільно і з розумінням послідовності дій та значно меншими ризиками.

Сьогодні в Україні, на жаль, багатьох не полишає відчуття когнітивного дисонансу як при спробі об'єктивно оцінити істинний стан академічного середовища, так і при спробі дати оцінку тим рецептам, що пропонуються. Проблемою більшості реформаторських ініціатив є те, що ініціатори практично не прораховують максимально можливі дедлайни реалізації складових реформи, що в результаті може мати сумні наслідки. Іноді створюється враження, що усе це здійснюється, щоб не відставати від моди. Намагаючись оздоровити національну систему вищої освіти, ми не піклувалися й, на жаль, не піклуємося про те, щоб ліки, які застосовуємо, не виявилися ще небезпечнішими, аніж сама хвороба.

Для того, щоб з'ясувати основні риси заявленого «портрету вищої освіти, без при-

крас і фантазій», необхідно, на нашу думку, осмислити найважливіші точки біфуркації та охарактеризувати її основні знакові проблеми. *Першою* такою проблемою є ставлення влади до освіти як до «витратної частини державного бюджету». Звідси – застаріла матеріально-технічна база ЗВО, дисбаланс у фінансуванні різних потреб освітньої галузі (заробітна плата – 68,7%, стипендії – 31%, капітальні видатки – 0,3%). Доки подібний дисбаланс не буде усунений, наші навчальні програми будуть застарівати безмежно, особливо ті, які потребують сучасного обладнання: буде відсутнім фінансування науково-дослідницької діяльності університетів, що гальмує впровадження інноваційних технологій і засобів навчання. *Другою* проблемою є непослідовність та безсистемність трансформацій і невміння орієнтуватися у часі при реалізації окресленої моделі реформування освіти. Жорстко централізована система освіти, де принцип Центру панує над педагогічною громадськістю й освітянськими інституціями, сковує їх ініціативу, а політики визначають характер та послідовність реформування. Ми спочатку беремося реформувати вищу освіту, а згодом середню освіту, не підозрюючи, що вища освіта – це лише вершина айсберга. Як наслідок, сьогодні вносимо серйозні корективи до Закону України «Про вищу освіту». Подібні когнітивні спотворення, тобто своєрідні пастки, помилки, через непродуктивні припущення, здійснюються з однієї причини – порушення аналітичних функцій. *Третьою* проблемою є низький рівень якості освіти, відсутність розуміння того, навіщо потрібна освіта і як її можна монетизувати в якісне життя людини. Невідповідність знань і навичок молодих фахівців потребам ринку праці. Низький рівень інтеграції вищої освіти й виробництва. Більшість ЗВО «не чує» бізнес, і як результат – 91% роботодавців звертають увагу на відсутність практичних знань у випускників, 25% яких влаштовуються на роботу, яка не потребує їхнього рівня освіти. Відтак вітчизняні університети не виступають джерелом компетенцій, інжинірингових послуг та центрами консалтингового сервісу для суб'єктів ринку.

Четвертою проблемою є низька академічна мобільність: як внутрішня (у межах України), так і зовнішня (навчання і стажування за кордоном). Рівень супутніх навичок (soft skills), таких як володіння іноземними мовами, навичками комунікації студентів і викладачів зростає доступ до світових освітньо-наукових і культурних надбань та їх конкурентоспроможність на ринку праці (як національному, так і світовому). Збільшення в останні роки кількості студентів, що виїжджають на навчання за кордон, часто пов'язане не так з академічною мобільністю, як з еміграційними настроями. Із 70 тисяч студентів, які навчалися у 2019 році за кордоном, повернулися в Україну одиниці. Водночас 45% батьків бажали б навчати своїх дітей за кордоном. *П'ятою* причиною є деформованість ціннісно-сміслові орієнтації нашої молоді, смисложиттєвими орієнтирами якої стала тяга до влади, до матеріального благополуччя і грошей, до успіху будь-якою ціною. Звідси актуалізація професій у системі «людина – людина», «людина – знакова система». Скромні професійні ролі в структурі трудового потенціалу «людина – природа», «людина – техніка», а тим паче «людина – школа» нікого не влаштовують і вважаються долею невдах. Близько 50% студентів демонструють інфантильне ставлення до обраної професії. Із 80% випускників шкіл, які стають студентами, збираються працювати за спеціальністю лише 14% [2]. Для більшості головною мотивацією – державна стипендія й диплом. Із цими ціннісними імперативами певною мірою пов'язані корупція й академічна недоброчесність, які, як свідчать соціологічні дослідження, залишаються помітним явищем у вищій освіті. *Шостою* проблемою є відсутність істинної інституційної та академічної автономії закладів вищої освіти. Формально Закон України «Про вищу освіту» значно розширює права і свободи університетів, однак, у зв'язку з цим, постали щонайменше дві перепони: зволікання з переведенням положень Закону в конкретні підзаконні акти, регламенти й процедури, та небезпекую використанням засад автономії окремими групами інтересу, зокрема вищою університетською адмі-

ністрацією. Не менш важливим завданням залишається реструктуризація вищої освіти, яка має відповідати Міжнародній стандартній класифікації освіти, тобто диференціювати заклади вищої освіти за видами («А» – для подальшої освіти і висококваліфікованої праці й «Б» – для ринку праці). *Сьомою*, не менш важливою проблемою, є криза трудової мотивації, низька заробітна плата професорсько-викладацького персоналу і його швидке старіння. Рівень заробітної платні в системі освіти залишається значно нижчим, ніж в інших секторах економіки. Проблемою більшості викладачів є те, що вони не мають практичного досвіду роботи за спеціальністю, яку викладають. Для ефективної роботи викладачі мали б мати 10–15 років практичної роботи в тій сфері, у якій вони працюють. До того ж, в Україні відсутні будь-які програми стажування викладачів закладів вищої освіти в школах, компаніях, сфері бізнесу для набуття й удосконалення практичного досвіду: «світ викладання в університеті», «світ виробництва», «світ школи» – не перетинаються.

Для того щоб забезпечити ренесанс національної вищої освіти, зробити її конкурентоспроможною, а портрет – привабливим, потрібно зробити принаймні три найважливіші кроки. *Перший*. Фундаментом стратегії модернізації українського суспільства має стати соціально-освітня детермінізм, який виступив би не запереченням, а новою фазою розвитку детермінізму соціально-економічного. Це означає не відмову від визнання визначальної ролі економічного фактора в розвитку суспільства, а визнання архіважливої ролі освіти в розвитку сучасної економіки як фундаментальної основи суспільного життя. Економічні відносини в освіті (зокрема, вищій) носять неринковий характер, а обсяги фінансування закладів вищої освіти не залежать від якості освітніх послуг, що вимагає нової економічної моделі функціонування освіти. Звісно, цей крок передбачає серйозні зміни в державному курсі соціально-економічної політики і внутрішньої політики загалом, але він (а можливо, лише він) може повернути благоговіння перед освітою і наукою в

суспільстві, ліквідувати прагматичні і конформістські перекося у свідомості молодих людей, вселити соціальний оптимізм в освітаня та стати передумовою інноваційно-технологічного прориву України.

Другий крок. Системна, прозора і науково обгрунтована модель трансформації освіти має бути не лише предметом суспільного консенсусу, а й ствердним переконанням у політичній тягlostі, коли зміна влади не призводить до скасування окремих компонентів реформи, зокрема тих, що мають системне значення. Реформа має бути не задля реформи, або задля руху в Болонський процес, а реформа задля підвищення якості вищої освіти, яка б забезпечила життєвий успіх людини і суспільства загалом. Це передбачає: масштабну інвентаризацію освіти, її об'єктивний моніторинг, із можливою структурною реорганізацією і добудовою її окремих ланок. Звісно, найперше в епіцентрі всіх освітянських трансформацій повинен бути зміст освіти. Втілений у державних стандартах, навчальних програмах, підручниках та інших методичних ресурсах, він має постійно оновлюватися відповідно до потреб кожного конкретного періоду. Але забезпечити цей динамізм можна лише на шляху відходу від надмірної централізації у визначенні змісту освіти. Нова, модернізована модель освіти має будуватися на двох рівнях: нормативному (загальнодержавному) і вибірково-му (регіональному), який повинен бути вибірково компетенцією регіонів та закладів освіти. Водночас загальнодержавна складова змісту освіти, яка має забезпечувати єдиний рівень фундаментальної освіти, не повинна перевищувати 70%, а вибіркова має становити до 30%. Лише така модель може змінити спрямованість освітнього процесу, забезпечити використання засвоєних знань для практичного життя (як професійного, так і громадського), бути мобільною і податливою до зміни інтеграції освіти, науки, виробництва та примусить заклади освіти бути значно активнішими й поворотними в переорієнтації на підготовку нових дефіцитних для ринку фахівців. Така модель має стати одним із векторів стратегії реформування освіти.

Іншим, не менш важливим вектором у цій справі має стати створення освітньо-промислових груп (ЗВО і підприємств), які об'єднують за принципом спільної участі свої матеріальні та нематеріальні активи для реалізації інвестиційних та інших проєктів і програм, що спрямовані на підвищення якості підготовки фахівців та поліпшення матеріально-технічної бази та інфраструктури. Окремі галузеві освітньо-професійні групи могли б включати, окрім закладів вищої освіти, професійно-технічні навчальні заклади, загальноосвітні школи, комплексні курси перепідготовки фахівців тощо. Усе це сприяло б розширенню практики соціального партнерства з компаніями-роботодавцями, залученню останніх до розроблення навчальних програм вищої освіти, розвитку soft skills студентів через розроблення відповідних програм, залученню представників компаній до проведення занять (читання лекцій, проведення майстер-класів), запровадженню програм стажування викладачів у компаніях для набуття (удосконалення), практичного досвіду.

Третій крок. Здійснити детальну інвентаризацію й оптимізацію мережі ЗВО шляхом їх консолідації, об'єднання, укрупнення на основі науково обгрунтованої державної цільової програми. Привести структуру вищої школи відповідно до Міжнародної стандартної класифікації освіти, тобто диференціювати за видами згідно з рівнями і типами («А» – для подальшої освіти і висококваліфікованої праці, «Б» – для ринку праці). Використовуючи досвід європейських країн, ЗВО доцільно було б поділити на три типи: дослідницькі університети (швидше за все – окремі класичні й політехнічні університети); університети прикладних наук (ЗВО широкого профілю) і вузькоспеціалізовані вищі школи (наприклад, мистецькі ЗВО). Поряд із цим стратегія розвитку системи вищої освіти мала б передбачати культивування й реалізацію ідеї університету світового класу в короткостроковій перспективі, який виступив би сьогодні найбільш яскравим прикладом конкурентоспроможності закладів вищої освіти на міжнародному рівні [7].

Важливо було б подібну класифікацію закріпити на рівні нашого законодавства.

Лише за таких умов вища освіта може стати системою випереджувальною, оскільки спосіб її реагування на швидкоплинні, соціально-економічні умови – передбачення, чутливе уловлювання привабливої енергії бажаного майбутнього, а не пристосування до того, що відбувається. Вона має спи-

ратися на процеси, яким належить визначати образ ХХІ століття: глобалізації і етноренесансу, діджиталізації і становлення культури світу, розумного обмеження технізації і створення якісно нових технологій. Тобто всього того, на чому наголошують автори ювілейної доповіді Римського клубу «Come on!» і що передбачає концепція університету 3.0, яка проглядається на горизонті.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Гонзало В.** Университет – это не рынок, тут другие принципы. URL: <https://www.vedomosti.ru/management/characters/2016/01/19/624525-universitet-eto-ne-rinok-tut-drugie-printsipi>
2. **Квіт Сергій.** Дорожня карта реформування вищої освіти України. URL: <http://education-ua.org/ua/articles/1159-dorozhnya-karta-reformuvannya-vishchoji-osviti-ukrajini>
3. **Кремень В. Г., Луговий В. І., Саух П. Ю.** Освіта і наука – основа інноваційного розвитку // Вісник Національної академії педагогічних наук. 2020. № 2(2).
4. **Ридингс Б.** Университет в руинах. Минск, 2009.
5. **Саух П. Ю.** Вища освіта в очікуванні майбутнього ренесансу: проблеми й перспективи. Український контекст // Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України): зб. наук. праць. Київ: Вид. дім «САМ», 2017. С. 329–330.
6. **Терри Иглтон.** Медленная смерть университета. URL: https://scepssis.net/library/id_3672.html
7. **Саух П. Ю.** Стратегічне бачення нової моделі освіти: рух до створення університетів світового класу // Вісник Національної академії педагогічних наук. 2020. № 2(2).

REFERENCES

1. **Gonzalo, V.** (2016). Universitet – eto ne rynok, tut drugiye printsipy [University is not a market, there are different principles]. URL: <https://www.vedomosti.ru/management/characters/2016/01/19/624525-universitet-eto-ne-rinok-tut-drugie-printsipi> (in Russian).
2. **Kvit Serhiy.** Dorozhnya karta reformuvannya vyshchoyi osvity Ukrayiny [Roadmap for reforming higher education in Ukraine]. URL: <http://education-ua.org/en/articles/1159-dorozhnya-karta-reformuvannya-vishchoji-osviti-ukrajini> (in Ukrainian).
3. **Kremen, V.G., Luhovyy, V.I., Saukh, P.Yu.** (2020). Osvita i nauka – osnova innovatsiynoho rozvytku [Education and science – the basis of innovative development] Visnyk Natsional'noyi akademiyi pedahohichnykh nauk – Bulletin of the National Academy of Pedagogical Sciences. № 2 (2). (in Ukrainian).
4. **Readings, B.** (2009). Universitet v ruinakh [University in ruins]. Minsk. (in Russian).
5. **Saukh, P.Yu.** (2017) Vyshcha osvita v ochikuvanni maybutn'oho renesansu: problemy y perspektyvy. Ukrayins'kyi kontekst [Higher education in anticipation of the future renaissance: problems and prospects. Ukrainian context]. Naukove zabezpechennya rozvytku osvity v Ukrayini: aktual'ni problemy teorii i praktyky (do 25-richchya NAPN Ukrayiny): zbirnyk naukovykh prats. – Scientific support of education development in Ukraine: current issues of theory and practice (to the 25th anniversary of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine): a collection of scientific papers (pp. 329-330). Kyiv: Ed. SAM House. (in Ukrainian)
6. **Terry Eagleton.** Medlennaya smert' universiteta [The slow death of the university]. URL: https://scepssis.net/library/id_3672.html (in Russian).
7. **Saukh, P.Yu.** (2020). Stratehichne bachennya novoyi modeli osvity: rukh do stvorennya universyativ svitovoho klasu [Strategic vision of a new model of education: the movement to create world-class universities] Visnyk Natsional'noyi akademiyi pedahohichnykh nauk – Bulletin of the National Academy of Pedagogical Sciences. № 2 (2). (in Ukrainian).

8. **Collini S.** The Dismantling of the Universities: From Robbins to McKinsey // London Review of Books. London: LRB Ltd, 2011. Vol. 16; **Ellen Hazelkorn.** What does Global Higher Education Mean for University Leaders? URL: <https://arrow.tudublin.ie/cgi/viewcontent.cgi?article=1064&context=cserrep>
9. Draft 6 of the Rome Ministerial Communiqu 6 NEO.docx
10. **Kharas H.** The Unprecedented Expansion of the Global Middle Class. URL: https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2017/02/global_20170228_global-middle-class.pdf
11. **Von Weizsaecker E., Wijkman A.** Come on! Capitalism, Short-termism, Population and the Destruction of the Planet. Springer, 2018. 220 p.



УДК 378.016:378.4(477.63)НТУ
Дніпровська політехніка
DOI 10.31392/NPU-VOU.2021.1(80).03

ГУМАНІТАРНИЙ ДИСКУРС ДНІПРОВСЬКОЇ ПОЛІТЕХНІКИ

© Півняк Г., Первий Г., Ігнатьєва С., 2021

Геннадій ПІВНЯК

академік НАН України, доктор технічних наук, професор, ректор НТУ «Дніпровська політехніка»

Геннадій ПЕРВИЙ

професор, завідувач кафедри історії та політичної теорії НТУ «Дніпровська політехніка»

Світлана ІГНАТЬЄВА

професор, завідувач кафедри філології та мовної комунікації НТУ «Дніпровська політехніка»

Ключові слова: гуманітарний дискурс, гуманізація, гуманітаризація освіти, педагогічна парадигма, ментальне здоров'я, інтелектуальна особистість, антропоцентричність, комунікативні компетентності.

У контексті процесів сучасного державотворення вказано на важливість гуманізації та гуманітаризації навчального процесу, простежено розвиток гуманітарної освіти у технічному університеті, проаналізовано стан виховної роботи для забезпечення інтелектуальної, інформованої, інноваційної, самоідентифікованої особистості, інтегрованої в суспільство. Визначено нові вектори власної візії гуманітарного розвитку в технічному університеті.



людська цивілізація на сучасному етапі переживає процеси глобалізації, які проявляються у різкому збільшенні економічних, технічних та соціальних можливостей.

Глобалізація створила новий вимір матеріального і духовного життя. Людина бачить перед собою приголомшливі здобутки людського розуму: новітні технології, вищий рівень забезпечення біологічних потреб людини, вибуховий характер накопичення соціально важливої інформації. Але з іншого боку, технічний прогрес і культурницькі трансформації ставлять перед суспільством складні виклики, які потребують нагального вирішення задля збереження людської популяції. Серед них: екологічна криза, загроза глобальної війни, соціальна нерівність та багато інших.

Людство завжди зустрічалося із ситуацією Виклику, що ставила під загрозу зникнення цілі популяції населення, особливо в умовах різкого коливання клімату. Схожі проблеми, загострені техногенним впливом на соціальне середовище, стоять перед суспільством і сьогодні.

Реальними загрозами для людства стали епідемії, особливо пандемія COVID-19. Населення світу і раніше переживало епі-

демії смертельних захворювань – віспи, чуми, тифу. Однак сучасна пандемія показала граничну вразливість сучасного глобального світу, у якому логістична революція призвела до блискавичного розповсюдження вірусу по всьому світу і недостатність ефективних ресурсів і засобів протистояння пандемії.

Науково-технічна революція XX–XXI століть, особливо останнього часу, або 3-тя та 4-та хвили призвели до небаченого розвитку технологій: комунікаційних, інформаційних, виробничих тощо. Глобальні масштаби технічного прогресу супроводжуються утвердженням стандартів виробництва та споживання. Автоматизація і роботизація виробництва здатні зараз забезпечити людство всім необхідним для біологічного існування. Однак технічний прогрес створює перед сучасним суспільством свої виклики та загрози. У діаді «людина-техніка» людина стає заручником машини. Автоматизація виробництва скорочує потребу в робітниках, що породжує масове безробіття. Новітні технології роблять непотрібними цілі галузі виробництва, зникає суспільна потреба у відповідних професіях. Працівник перетворюється на обслуговуючий персонал машини, потрапляє в рабську залежність.

Перед суспільством виникає нагальна потреба забезпечити для людини легальні засоби існування, відповідним чином здійснюється перерозподіл людських ресурсів зі сфери виробництва у сферу обслуговування, сервісу, тобто переходу в іншу соціальну діаду «людина-людина».

Бурхливий розвиток інформаційних та комунікаційних технологій відкрив людині світ. Інформація, яку раніше можна було здобути, витративши значні зусилля, зараз знаходиться у вільному доступі. Але, з іншого боку, віртуальне спілкування все більше витісняє особистісні комунікації, людина втрачає навички живого спілкування. Останнім часом психологи стали спостерігати новий вид психічного захворювання – інтернет-залежність, коли соціальні мережі перетворюються на засіб, тожожний наркотичному.

Свідоме і напівсвідоме відчуття тиску загроз і викликів людства поколіннями молодих людей, що виростили в умовах інформаційної революції, породили нові типи соціальних явищ – Мілієнали, «Діти індиго» та інші. Самобутнє покоління вимагає нових підходів до виховання, соціалізації, формування активної громадянської позиції.

Глобальні виклики, що стоять перед людством, своєю чергою створюють і нові можливості їх подолання. Кожна загроза містить у собі інструменти та ресурси щодо її подолання. Потрібен лише системний підхід до їх обліку та застосування. Але існує й універсальний інструмент, придатний для подолання більшості проблем сучасної цивілізації, – освіта. Університет ще з давніх часів був не лише каналом передачі інформації від учителя до учня, а й осередком накопичення соціального досвіду, прикладом ефективної соціалізації людини, забезпечення її подальшого кар'єрного зростання і самовдосконалення.

Особливістю нинішнього етапу розвитку сучасної цивілізації є зміна типу культури в рамках процесу глобалізації. Іде боротьба за укорінення глибинного і широкого підходу до поняття і змісту освіти: не тільки і не стільки як до процесу передачі знань і навичок, а як до усвідомлення людиною себе і суспільства, перетворення внутрішнього світу людей і соціальної дійсності на основі духовного самотворення кожного члена суспільства.

Подолання споживацького підходу до навколишнього середовища, соціального оточення здатна здійснити лише людина, наповнена вищим духовним змістом, свідомим ставленням до природного та соціального середовища. Лише такий критерій має бути закладений у сучасне розуміння якості освіти, її ролі в суспільстві як провідного інституту формування та поширення соціального досвіду. У сучасному розумінні освіта осмислюється як відкритий, творчий інститут людини у всіх сферах її життєдіяльності. Водночас формування особистості в процесі соціалізації кожного ін-

дивіда логічно пов'язується з гуманістичними основами культури, гуманітарного знання, асимільованих в освіті, насамперед у вищій освіті.

Людина використовує свій творчий потенціал лише у творчому середовищі, збагаченому атмосферою загальнолюдського соціально-культурного досвіду. У такому середовищі формується повага до загальнолюдських матеріальних і духовних цінностей, уміння поважати особистість, здатну адекватно сприймати і творчо збагачувати соціальне середовище. За визначенням французького філософа Режіса Дебре, освічена молодь становить «інтелектуальне тіло країни», «душу цивілізації» [1, с. 57].

Конституція України [2], Державна програма «"Освіта" (Україна XXI століття)» [3], Закон України «Про освіту» [4], Закон України «Про вищу освіту» [5; 6], Національна доктрина розвитку освіти [7] окреслюють необхідність створення умов для формування й самореалізації учасників навчального процесу. У цих державних документах передбачене докорінне реформування її концептуальних, структурних, організаційних засад, а також подолання монопольного становища держави в освітній сфері.

Нагальна тема для роздумів освітян – впровадження та розвиток гуманізації та гуманітаризації технічної освіти. С. Гончаренко визначає гуманітаризацію освіти як переорієнтацію її з предметно-змістового принципу навчання основ наук на вивчення цілісної картини світу й насамперед – світу культури, світу людини, на формування в молоді гуманітарного й системного мислення; як систему заходів, спрямованих на пріоритетний розвиток загальнокультурних компонентів у змісті, формах і методах навчання і, отже, на формування особистісної зрілості, розвиток творчих здібностей [8, с. 77].

У межах окреслених освітніх пріоритетів відбувається осмислення важливої ролі культури критичного гуманітарного мислення як методологічного виклику сьогодення, визначення духовно-інтелектуаль-

ного стану особистості студента і викладача закладу вищої освіти.

За роки незалежності України в Національному технічному університеті «Дніпровська політехніка» сформувалася системна модель гуманітарної освіти та особистісного розвитку студентів, адаптована до сучасних умов суспільного процесу, яка враховує основні тенденції реформування вищої школи, специфіку технічного вишу. Гуманітарна складова посідає важливе місце в системі освітньої та наукової діяльності Дніпровської політехніки, оскільки все більшої актуальності та життєвої необхідності набуває завдання гармонійного та всебічного розвитку особистості студентів – їхніх творчих можливостей, соціально-психологічної готовності до подальшого самостійного життя, виховання в дусі патріотизму, демократії та толерантності, високої культури поведінки та моральних якостей.

Усьому цьому в університеті сприяє створена розгалужена мережа мовних, естетичних, пізнавально-культурних центрів, просторів для комунікацій, новітніх бібліотечних відділів, спортивних майданчиків, лабораторій. Детальний аналіз освітньо-професійних програм уможливив простежити тенденцію до скорочення навчальних компонентів гуманітарного спрямування. Однак варто наголосити на тому, що гуманітарний цикл освітніх програм неодмінно має бути розширеним і включеним до фахових і нормативних дисциплін.

Провідна роль у розробці методологічних засад нової гуманістичної парадигми освіти належить гуманітарним дисциплінам. Загальнолюдські цінності й, передусім, необхідність гуманізації всіх сфер діяльності людини, насамперед навчальної – наскрізна теза сучасної освіти. Необхідність переосмислення способів реалізації соціального замовлення зумовлена відповідною ієрархічною структурою знань освітніх компонентів: зміною акцентів щодо визначення провідних напрямів навчально-виховного процесу вищої школи, оновлення форм роботи в режимі онлайн, упровадження інтерактивних методик, ро-

бота на дистанційних платформах, зокрема, zoom, teams, moodle, вироблення нових ціннісних орієнтирів.

Сучасна молодь виступає активним та повноправним партнером адміністрації університету в освітньому процесі. Захист прав та інтересів студентів забезпечує студентське самоврядування, ефективно діє студентська профспілка. Плідна співпраця студентського самоврядування зі студентами Фрайберзької гірничої академії та Вроцлавської політехніки сприяє поширенню передового європейського досвіду.

Індивідуальну траєкторію розвитку студента – майбутнього фахівця – забезпечують навчальні компоненти за вільним вибором. У сучасній моделі якості вищої освіти закладено опанування студентами так званих soft skills, які передбачають формування комунікативних компетентностей, розуміння значення освіти протягом життя. Ці ціннісні складники підготовки сучасного фахівця уже впроваджені в навчально-освітній процес Дніпровської політехніки. Широкий спектр дисциплін за вільним вибором студента надає можливість сучасній молодій людині розвинути свої навички та вміння спілкування, опанувати основи корпоративної етики, отримати знання з філософії, культурології, історії, політичної науки тощо.

Парадигма сучасної освіти в Дніпровській політехніці охоплює гуманоцентричний, особистісно-орієнтований підхід до опанування новими знаннями, інноваційними технологіями, практичними навичками та вміннями.

Професорсько-викладацький склад підтримує стратегію розвитку університету, спрямовану на розширення гуманітарної сфери в технічному виші. Тому університетом було розроблено Концепцію гуманітаризації вищої технічної освіти. Концепція пройшла успішну апробацію завдяки згуртованому колективу однодумців завідувачів гуманітарними кафедрами та адміністрацією університету, а щонайважливіше – підтримана студентами різних напря-

мів підготовки. Положення Концепції передбачає органічне поєднання фахової професійної підготовки з високим інтелектом та розвиненим світосприйняттям.

Особливої уваги потребує визначення ролі загальнолюдських європейських цінностей у контексті тлумачення гуманітаризації освіти. До царини ціннісної проблематики належать напрацювання провідних науковців Дніпровської політехніки, які визначають гуманістичні комунікативні орієнтири. Раціональним і продуктивним напрямом розвитку університету є поступова інтеграція гуманізації і гуманітаризації з академічними і університетськими секторами науки. Виняткове значення має створення і функціонування навчально-наукового Інституту гуманітарних і соціальних наук, Інституту гуманітарних проблем імені П.Т. Тронька, Центру культури української мови імені Олесь Гончара, 15 мовних центрів, етнографічної лабораторії, Центру естетичного розвитку. Ці структурні підрозділи мають вагомий потенціал для формування науково-освітнього та виховного процесу в Придніпров'ї та Україні. Створені коворкінг-центри інновацій дають можливість готувати висококваліфікованих фахівців у сфері інформаційних технологій, взаємодіяти в напрямі соціально-орієнтованих корисних ідей, реалізувати молодіжні ініціативи. Набуває нового розвитку волонтерський рух студентської молоді університету, удосконалюються його форми та методи.

Усебічно розвинена особистість ніколи не дозволить собі бути руйнівником установлених традицій, звичаїв, по-хижацьки використовувати й плондрувати довкілля, знищувати красу й пам'ятки культури і мистецтва. Олесь Гончар стверджував: «Духовність творить людину»[9, с. 286]. Лише той, хто наповнений вищим духовним змістом, моральними цінностями, свідомим ставленням до навколишнього світу, здатен творити майбутнє держави. Практична реалізація гуманітарної ідеї втілюється у створеному першому в Україні Центрі культури української мови, який

носить ім'я Героя України, совісті української нації, письменника-класика, нашого земляка Олеса Гончара. Він завжди обстоював патріотичне та духовне виховання молоді. Саме в Центрі формується і розвивається гуманітарна свідомість молоді людини, яка в майбутньому стане основою нового суспільного мислення, зміцнить національну культуру, духовність та ментальне здоров'я нації.

Велике значення має національно-патріотичне виховання молоді. Національно самовизначена особистість здатна вступати в продуктивний діалог та співробітництво, водночас не втрачати індивідуальності, утримувати ціннісно-цільову позицію, досягати автономності в соціальній діяльності. Патріотичне виховання реалізується у постійній увазі університету до суспільно-політичних процесів. Робота письменниці, члена Національної спілки письменників України Леси Степовички означена конкретним досягненням – упорядкуванням матеріалів історії життя студентів, випускників та співробітників університету – учасників бойових дій АТО та волонтерів у книзі «За Україну, за Дніпро. 2014–2019...» [10].

Виховний потенціал має бути закладений у сучасне розуміння якості освіти, її

ролі в суспільстві як провідного інституту формування та поширення життєвого досвіду. Провідні заклади вищої освіти країни є причетними до нової моделі освітнього простору, складають потужні гуманітарні підвалини навчального процесу, створюють передові технології формування соціально орієнтованого спеціаліста, налаштованого на вирішення складних завдань сьогодення.

Отже, когнітивний потенціал гуманітаризованої освіти полягає в осмисленні загальнолюдських цінностей, вихованні національно-свідомої особистості, розвитку критичного мислення, зміцненні ментального здоров'я, формуванні естетичних та патріотичних почуттів.

Розуміння важливості ролі держави, рідного краю, рідної мови для розвитку особистості необхідно формувати в студентів різних напрямів підготовки з перших днів навчання студента в університеті. Це є не тільки життєвою необхідністю, а й соціальною потребою та святим обов'язком кожного індивідуума.

Особистість студента за будь-яких умов буде пріоритетною. Саме університет зможе розвиватися, зміцнюючи вектор гуманізації і гуманітаризації вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дебре Р. Інтелектуальна влада у Франції / пер. з фр. В. Артюха. Київ: Дух і літера, 2008. 308 с.
2. Конституція України. Київ: Право, 1996. 54 с.
3. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття) // Освіта. Грудень. № 44, 45, 46.
4. Закон України «Про освіту» // Верховна Рада України. Законодавство України про освіту: збірник законів за станом на 10 березня 2002 р. Київ: Парламентське вид-во, 2002.
5. Закон України «Про вищу освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
6. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
7. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. Проект // Шкільний світ. 2001. Липень. 16 с.
8. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Кив: Либідь, 1997. 376 с.
9. Гончар О. Т. Щоденники: у 3 т. Т. 2 (1968–1983) / упоряд. В. Д. Гончар. Київ: Веселка, 2003. С. 286.

REFERENCES

1. Debre, R. (2008). *Intelektual'na vlada u Frantsiyi* / per. z fr. V. Artyukha [Intellectual power in France / trans. with fr. V. Artyukha]. Kyiv: Dukh i litera. (in Ukrainian)
2. *Konstytutsiya Ukrainy 1996* [The Constitution of Ukraine 1996]. Kyiv: Pravo. (in Ukrainian)
3. *Derzhavna natsional'na prohrama "Osvita" (Ukrayina XXI stolittya)* [State National Program "Education" (Ukraine of the XXI century)] // *Osvita. hruden*. Education. December. № 45, 46. (in Ukrainian)
4. *Zakon Ukrainy „Pro osvitu” 2002* [Law of Ukraine "On Education" 2002]. *Verkhovna Rada Ukrainy. Zakonodavstvo Ukrainy pro osvitu: zbirnyk zakoniv za stanom na 10 bereznya 2002 r.* – The Verkhovna Rada of Ukraine. Legislation of Ukraine on education: a collection. laws as of March 10, 2002. Kyiv: Parliamentary Publishing House. (in Ukrainian)
5. *Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu»*. [Law of Ukraine "On Higher Education"]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>. (in Ukrainian)

10. **Степовичка Леся.** За Україну, за Дніпро. 2014–2019... Внесок НТУ «Дніпровська політехніка» в оборону держави під час війни на Сході України. Дніпро: НТУ «ДП», 2019. 200 с.

6. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [Law of Ukraine "On Education"]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. (in Ukrainian)

7. Natsionalna doktryna rozvytku osvity Ukrainy u XXI. Proekt [National doctrine of education development of Ukraine in the XXI century. Project] Shkil'nyy svit. 2001. Lypen. – School world. 2001. July. (in Ukrainian)

8. **Honcharenko, S. U.** (1997). Ukrayinskyy pedahohichnyy slovnyk. [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv: Lybid. (in Ukrainian)

9. **Honchar O. T.** (2003). Shchodennyky: u 3 t. T. 2 (1968-1983) / uporyadnyk V.D. Honchar. [Diaries: in 3 vols. Vol. 2 (1968–1983) / compiler V.D. Gonchar] Kyiv: Veselka. (in Ukrainian)

10. **Stepovychka, Lesya.** (2019). Za Ukrainu, za Dnipro. 2014–2019... Vnesok NTU «Dniprovska politehnika» v oboronu derzhavy pid chas viyny na Skhodi Ukrainy [For Ukraine, for the Dnieper. 2014–2019... Contribution of NTU "Dnipro Polytechnic" in the defense of the state during the war in eastern Ukraine]. Dnipro: NTU «DP». (in Ukrainian)



Сергій КЛЕПКО

доктор філософських наук, доцент,
заступник директора з науково-дослідної
роботи та міжнародного співробітництва
Полтавського обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти
ім. М. В. Остроградського

УДК 37.04:376:316.454.4
DOI 10.31392/NPU-VOU.2021.1(80).04

ПРАКТИЧНА ФІЛОСОФІЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТІ

© Клепко С., 2021

Ключові слова: компетентність, компетентнісний підхід, методологія, моделі компетентностей, професійний стандарт, репрезентація, філософія освіти, таксономія.

Досліджуються підстави компетентнісного підходу як методології професійної підготовки у вищій школі і післядипломної педагогічної освіти, нормативні компетентнісні моделі професійного розвитку педагогічного працівника, що втілені у професійних стандартах, та представлення у них загальних і професійних компетентностей. Обґрунтовується розуміння компетентності як символічної репрезентації і необхідність формування загальної мети моделей компетентностей, що враховує динаміку кластерів компетентностей, та розроблення української компетентології за зразком таксономії освітніх інновацій з відкритим вихідним кодом «Глобальний освітній ландшафт

2021 року». Встановлюється роль філософії в освіті в дослідженні та запровадженні на практиці компетентнісного підходу.

Постановка проблеми. Серед багатьох проблем, які вирішував часопис «Вища освіта України» протягом 20-ти років своєї історії, чи не найбільш затребуваною серед читачів і авторів був компетентнісний дискурс в освіті. Від однієї із перших статей у журналі на цю тему «Реалізація компетентнісного підходу у формуванні майбутніх фахівців як основа конкурентоспроможності сучасного ВНЗ» [20] дискусія щодо визначення компетентностей, їх природи, структури і компонентів, дихотомії між поняттями компетентностей і знання, уміння, навичок, цінностей триває по цей день.

Мета дослідження, висвітленого в цій статті – порушити дискусію про кризу в дослідженнях теми компетентностей після оприлюднення професійних стандартів педагогічних працівників, що втілюють «сучасний підхід» до визначення переліку та опису їх загальних і професійних компе-

тентностей вчителя. Стаття аналізує кризу через п'ять перспектив.

По-перше, наскільки компетентнісний підхід в освіті заслуговує і може бути методологією професійної підготовки у вищій школі?

Друга перспектива – нормативні компетентнісні моделі професійного розвитку педагогічного працівника, що втілені у професійних стандартах, та міра представлення у них взаємодії загальних і професійних компетентностей.

Третя перспектива – необхідність розуміння компетентності як символічної репрезентації.

Четверта перспектива – формування загальної мети компетентнісних моделей, що враховує динаміку і кризи суспільного життя.

П'ята перспектива – роль загальних компетентностей і філософії в освіті. Нарешті, ці п'ять факторів, взяті разом, показують, що компетентнісний дискурс в освіті України не зможе подолати свою кризу, якщо не буде розроблена практична філософія компетентнісного підходу в освіті, яка сформує вимоги до його методології та розроблення компетентології.

Методом дослідження для цієї статті обирається послідовна постановка концептуальних, нормативних та герменевтико-феноменологічних питань щодо компетентнісного дискурсу в освіті. Ці три типи філософських питань, які зазвичай використовуються у філософських дослідженнях в освіті, нещодавно проаналізувала канадська дослідниця Клавдія В. Руйтенберг у статті, спрямованій на те, щоб допомогти філософії освіти в розробці її власних питань і аргументів, а також сприяти ширшому розумінню та визнанню філософії освіти як форми освітніх досліджень [27].

Виклад основного матеріалу дослідження

1. Наскільки компетентнісний підхід є методологією професійної підготовки у вищій школі?

Компетентнісний підхід в освіті (competence-based education) розцінюється

як сучасна інноваційна стратегія репрезентації знань, вважається ключовим методологічним інструментом реалізації цілей Болонського процесу та європейського освітнього простору загалом. Компетентнісний підхід проголошено «методологією професійної підготовки у вищій школі» (2013) [7], «методологією професійного розвитку працівника освіти» (2020) [8]. У цих статтях В. Луначка зроблено якісний огляд останніх досліджень і публікацій із цієї проблеми. Утім, заяви про методологічний статус компетентнісного підходу не супроводжуються як необхідним уточненням змісту поняття методології, так і спробами пошуку визначення поняття «компетентнісний підхід», які не містили б хибного кола, були б не тавтологічними чи лише оціночними визначеннями на кшталт «інноваційна стратегія», «методологічний орієнтир».

У статті 2013 р. В. Луначек указує на визначення, за яким компетентнісний підхід є «підхід до проектування результатів освіти, заснований на компетенціях», яке, на нашу думку, є тавтологічним. Роз'яснення, що проектування освітніх програм з погляду компетентнісного підходу є відображенням у системному і цілісному вигляді результатів освіти; їх формування у ВНЗ як ознаку готовності студента / випускника продемонструвати відповідні знання, уміння і цінності; та визначення структури компетенцій, які повинні бути здобуті тими, хто навчається» [7, с.157], при всій правильності намірів породжує більше запитань, ніж надає відповідей.

У визначенні поняття «компетентнісний підхід» В. Луначек відзначає у наукових публікаціях останнього часу формулювання С. Паламар [11], котра компетентнісний підхід трактує як методологічний орієнтир модернізації сучасної освіти, що з дидактичних позицій виступає принципом реорганізації змісту і процесу досягнення освітнього результату у форматі набору ключових компетентностей у різних сферах, а не у формі системи знань, умінь і навичок [8, с. 39]. Проте таких визначень як для прак-

тичної філософії компетентнісного підходу в освіті, так і для педагогічної науки недостатньо.

Аналізуючи динаміку поглядів на сутність компетентнісного підходу в науковій літературі після набуття чинності Законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про повну загальну середню освіту» В. Лунячек, А. Вігченко, узагальнюючи праці дослідників, виявляють низку прогалин у його запровадженні в системі вищої та післядипломної освіти, зокрема, спрощене розуміння поняття компетентності, її структури, алгоритмів набуття (поглиблення) компетентностей у процесі навчання; відсутність логічної класифікації компетентностей; ігнорування технологічних і діагностичних аспектів реалізації компетентнісного підходу [2], які заважають успішному впровадженню інновацій компетентнісного підходу, і вказують на необхідність створення технологій його запровадження у професійну підготовку та підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Подальший розвиток компетентнісного підходу як методології професійної підготовки у вищій школі та системі післядипломної педагогічної освіти, робить висновки В. Лунячек, передбачає перехід від традиційного розгляду структури компетентностей та їх змістовного наповнення до вивчення процесів індивідуалізації професійного розвитку кожної особистості на компетентнісних засадах його моделювання. Це дозволить сформулювати індивідуальну компетентнісну модель розвитку кожного індивідуума протягом життя, розробити педагогічні технології формування або поліпшення певної компетентності за результатами самооцінювання [2, с. 44].

Тут варто повторити [5, с. 9–14], що поняття методології тлумачиться по-різному і звичне розуміння її як вчення про метод конкурує з широким поняттям методології як універсальної або як інженерної та наукової дисципліни, що розвивається навколо діяльності і мислення [21]. В. Розін виділяє три основні напрями методологічної роботи: панметодологію, часткову методологію і методологію з обмеженою відповідальністю [17].

Часткова методологія – методологічна робота, пов'язана з обслуговуванням окремих конкретних дисциплін, приміром, методологія педагогіки, інженерної діяльності, архітектури тощо. Панметодологія (Г. Щедровицький) – методологічна програма, яка претендує на загальну перебудову мислення, діяльності й організації знання на нових началах. Якщо панметодологія – це ідея про те, що можна «управляти всіма процесами», то методологія з обмеженою відповідальністю, говорить, що мислення, хоч і програмується, конструюється тощо, проте воно водночас і передусім є соціальною структурою. Практичну методологію розробляють Ю. Петров, А. Захаров (2000) [12]. У її коло входить розгляд питань методів запровадження, розвитку і систематизації термінів та запитально-відповідного мислення, методів організації наукової праці, методів обґрунтування істинності суджень, побудови наукових мов і теорій та методів їх гносеологічного аналізу. Наукова робота з погляду практичної методології тлумачиться як окремий випадок запитально-відповідного мислення.

Поняття методу є центральним у трьох наукових галузях – праксеології, методології і методики. У найпоширенішому визначенні метод (грец. шлях дослідження чи пізнання) – спосіб організації практичного і теоретичного освоєння дійсності, стереотипний проект вирішення проблем. Тому посилення в педагогіці праксеологічної і методологічної її компонент є підставою для тези про «методизацію» педагогічної науки, бо мова йде про використання поняття «методу» як фундаменту наукової і педагогічної компетентності, а компетентність, власне, є майстерність у використанні того чи іншого методу.

Джон Равен, О. Яригін та О. Коростельов обґрунтували передумови розробки нової дисципліни, названої ними «компетентологія» [16]. Ці автори резонно зазначають, що до останнього часу дослідження компетентності проходили переважно

но в рамках компетентнісного підходу в освіті та управління людськими ресурсами, відбулося необґрунтоване звуження і спотворення не тільки термінології, а й самого розуміння предмета дослідження. Автори доцільно пропонують розглядати компетентність як феномен властивий не тільки окремому індивіду, але і організації, і суспільству загалом. Основними джерелами компетентології автори вважають практисеологію (Л. Мізес, Т. Котарбінський), інституційну теорію економічної поведінки (Т. Веблен), матеріалістичну філософію і аксіологію (Е. Фромм), сучасну психологію (Дж. Равен, М. Холодна), а також системний аналіз і соціокібернетику, засновану на системній динаміці. Результати досліджень цих авторів дозволяють зробити припущення про плідність даного підходу до вирішення проблем «некомпетентного суспільства» [16].

Зазначені проблемні питання компетентнісного підходу в освіті ілюструють нормативні компетентнісні моделі професійного розвитку педагогічного працівника, які нещодавно затвердило Міністерство розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства у професійних стандартах за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (далі – Професійний стандарт вчителя) [10], «Практичний психолог закладу освіти», «Практичний психолог (соціальна сфера)» у Реєстрі професійних стандартів. Ці моделі породжують як концептуальні і нормативні питання, так і герменевтико-феноменологічні питання. Розглянемо їх спочатку за критерієм представлення в них загальних компетентностей.

2. Нормативні моделі компетентностей професійного розвитку педагогічного працівника

Професійний стандарт учителя, як афішують його у ЗМІ, «втілює сучасний підхід до визначення переліку та опису загаль-

них і професійних компетентностей вчителя». Сучасність підходу, мабуть, убачається в орієнтації профстандарту на Рамкову програму оновлених ключових компетентностей для навчання протягом життя, яку схвалили Європейський парламент і Рада Європейського Союзу 17 січня 2018 р. У цій Рамковій програмі визначено такі загальні компетентності для навчання протягом життя: 1. Грамотність (Literacy competence); 2. Мовна компетентність (Languages competence); 3. Математична компетентність та компетентність у науках, технологіях та інженерії (Mathematical competence and competence in science, technology and engineering); 4. Цифрова компетентність (Digital competence); 5. Особиста, соціальна та навчальна компетентність (Personal, social and learning competence); 6. Громадянська компетентність (Civic competence); 7. Підприємницька компетентність (Entrepreneurship competence); 8. Компетентність культурної обізнаності та самовираження (Cultural awareness and expression competence) [22]. Орієнтуючись на цей перелік, професійний стандарт учителя загальними компетентностями проголосив такі 5 компетентностей, як громадянська, соціальна, культурна, лідерська та підприємницька. До переліку професійних компетентностей уведено 15 компетентностей: мовно-комунікативна; предметно-методична; інформаційно-цифрова; психологічна; емоційно-етична; педагогічне партнерство; інклюзивна; здоров'язбережувальна; проєктувальна; прогностична; організаційна; оцінювальна-аналітична; інноваційна; рефлексивна; здатність до навчання впродовж життя, більшість із яких мають бути визначені як загальні.

Профстандарт «Практичний психолог закладу освіти» вводить 9 загальних компетентностей, а його проєкт передбачав 19 загальних компетентностей. До п'ятих вищеназаних загальних компетентностей із профстандарту вчителя – громадянська, соціальна, культурна обізнаність і самовираження, лідерська та підприємницька

– у ньому додано ще чотири загальні компетентності – «мовна», «цифрова»; «етична» і «особиста та навчальна компетентність». Остання трактується як здатність до професійного розвитку, навчання протягом життя, самопрезентації та результатів своєї професійної діяльності, планування та управління своїм власним робочим часом» [14], тобто ті компетентності, які у профстандарті вчителя віднесено до професійних.

Профстандарт «Практичний психолог (соціальна сфера)» увів 13 загальних компетентностей [15]. Проект Професійного стандарту на посади «Асистент», «Викладач», «Старший викладач», «Доцент», «Професор» передбачає вже 24 загальні компетентності [13], а основну мету професійної діяльності викладачів ЗВО визначає як «формування професійних, світоглядних і громадянських компетентностей, морально-етичних цінностей у здобувачів вищої освіти».

Ці нормативні компетентнісні моделі професійного розвитку педагогічного працівника, профстандарті, розроблялися з урахуванням відомого загальноєвропейського проекту ТЮНІНГ / TUNING (Налаштування). Цей проект розрізняє три типи загальних компетенцій:

1) інструментальні компетентності: пізнавальні здатності, методичні здатності, технологічні здібності та мовні здатності;

2) міжособистісні компетенції: індивідуальні здатності, такі як соціальні навички (соціальна взаємодія та співпраця);

3) системні компетенції: здатності та навички щодо цілих систем (поєднання розуміння, чутливості та знань; необхідне попереднє здобуття інструментальних та міжособистісних компетенцій) [23].

Загалом Перелік загальних компетентностей проекту ТЮНІНГ містить 31 одиницю, який наводиться у Методичних рекомендаціях для розроблення профілів ступеневих програм, включаючи програмні компетентності та програмні результати навчання [9]. Нормативні компетентнісні моделі практичного психолога (соціальна

сфера) та викладача ЗВО наслідують Перелік загальних компетентностей проекту ТЮНІНГ з окремими стилістичними поправками, які інколи красномовно вказують на особливості української освітньої політики.

Постанова Кабінету Міністрів України; Порядок від 21.08.2019 № 800 «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» демонополізувала і дедемонізувала післядипломну педагогічну освіту, дозволивши плюралізм форм, видів і суб'єктів підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників [3]. Ця постанова запровадила для педагогічних і науково-педагогічних працівників модель своєрідного «післядипломного безвізу», але поняттям «загальна компетентність» вона не оперує, визначаючи такі основні напрями підвищення кваліфікації:

1) розвиток професійних компетентностей (знання навчального предмета, фахових методик, технологій, психолого-фізіологічних особливостей здобувачів освіти, основ андрагогіки та галузевого спрямування);

2) формування «спільних для ключових компетентностей вмінь», визначених частиною першою статті 12 Закону України «Про освіту»; а саме: читання з розумінням, вміння висловлювати власну думку усно і письмово, критичне та системне мислення, здатність логічно обґрунтовувати позицію, творчість, ініціативність, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, здатність співпрацювати з іншими людьми;

3) мовленнєва компетентність;

4) цифрова компетентність;

5) комунікаційна компетентність;

6) інклюзивна компетентність;

7) емоційно-етична компетентність;

8) управлінська компетентність.

Постанова задає профіль сучасних педагогічних і науково-педагогічних працівників, який фокусується навколо мети підвищення кваліфікації педагогічних і науково-

педагогічних працівників – їх професійного розвитку відповідно до державної політики у галузі освіти та забезпечення якості освіти (як про це заявлено у п. 3 Постанови). Який же вчитель постає за цим профілем?

Фактично Постанова акцентує увагу на конгломераті компетентностей і завуальовує питання про необхідність розвитку в учителя ключових загальних компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності відповідно до статті 12 Закону України «Про освіту», зокрема таких як екологічна компетентність, підприємливість та фінансова грамотність; інноваційність; навчання впродовж життя; громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей; культурна компетентність. Можливо, автори Постанови вважають, що ці компетентності вже сформовані в учителя і не потребують подальшого розвитку, або що і без їх розвитку учитель може бути успішним професіоналом? Які б не були гіпотези щодо мотивів такого бачення у Постанові, легко помітити переважання суб'єктивності в моделях компетентностей педагогічного працівника, неузгодженості між собою їх профстандартів і нормативних документів узагалі.

Як бачимо, таксономізація компетентностей проводиться за сферами діяльності, суспільства, виробництва, способів життя. Дисциплінарний поділ світу і наукового знання, який визначав компетентності за дисциплінарними технологіями освоєння світу, відходить на другий план, не турбуючись, що професіоналізм страждатиме внаслідок маргіналізації фундаментальних питань. Сьогодні завзято з'являються нові гуру в медіаосвіті, громадянській освіті, інших модних освітніх інтегративних трендах, натомість відсуваються в освітньому дискурсі ті дисципліни, які тисячоліттями визначали прогрес суспільства, бо вони навіть у стані доктринерському чи за-

ідеологізованому переховували зерно істини, своїми вільними чи невільними помилками вказували на це зерно, шлях до нього. Інше питання, чому не всі виходили на цей шлях, але це питання і до наших сучасників, яким безпрецедентно розкрилися можливості ортогонального бачення світу, та вони традиційно обирають ліву або праву його опцію, чи віддають перевагу міопії, або навіть повній сліпоті і глухоті.

Проведений аналіз нормативних моделей компетентностей показує як різнобій в офіційних документах у визначеннях номенклатури загальних компетентностей, так і те, що їх визначення є наслідком договірної знання, домовленостей груп авторів, дослідників, розробників.

3. Від гри зі словом «компетентність» до розуміння її як символічної репрезентації

Ще у 2009 р. автор цієї статті зазначав, що «поширення поняття "компетентність" як в освітньому просторі, так і у бізнес-середовищі пояснюється бажанням підкреслити використання прогресивних освітніх методів і найкращих управлінських інструментів. Незважаючи на зростаючу популярність компетентнісного підходу в освіті, усе ще немає загальноприйнятого визначення і не знайдено точку відліку, щодо якої можна оцінювати різні підходи у визначенні і використанні терміна "компетентність"» і підкреслював, що нідерландські фахівці слушно вказують, що «гра зі словом «компетентність»... викликає тривогу не тільки серед учнів і студентів, що навчаються за компетентнісними освітніми програмами, але й серед розроблювачів методів навчання і управління, заснованих на компетентностях» [19].

У дисертаційній праці Анжели Стуф «Інструменти для ідентифікації та опису компетентностей» (2005) [28] та низці її статей зі співавторами проаналізовано компетентнісний дискурс і внесено конструктивні для нього ідеї.

По-перше, А. Стуф та її колеги труднощі визначення поняття «компетентність»

пояснюють тим, що воно є «символічною репрезентацією». Різноманіття визначень компетентності є результатом символічної природи самого поняття. Набагато простіше досягти угоди в тім, що називати «птахом», ніж у тім, як визначати «компетентність», «інтелект», «любов» або «красу». Компетентності не несуть у собі співвідношення з реально існуючими об'єктами, що стоять за ними, на відміну від аналогових репрезентацій, таких як поняття «птахи». За спробами відобразити значення слова «компетентність» не знаходиться ніяких конкретних прикладів, які могли б бути використані як початкова точка, тільки непрямі вказівки, у яких поняття компетентності пов'язане з конкретними особистостями. На компетентність не можна вказати. Сама по собі вона ніщо.

По-друге, на питання «що є компетентність», як вважає А. Стуф, неможливо дати відповідь з позиції об'єктивізму, тобто знаходження єдиного й абсолютно істинного визначення. Аналізуючи історію поняття компетентності і коло його визначень у галузі навчання, освіти й менеджменту людських ресурсів, пропонується використати конструктивістський підхід, що описує межі поняття компетентності (boundary approach). Цей підхід застосовується як регулятивна структура, що встановлює різноманіття визначень і підходів до компетентності. «Граничний підхід» може додати розуміння того, що таке компетентність, і спрямувати розгляд компетентності в контексті ситуації. Граничний підхід до компетентності допомагає виробити візуальну і концептуальну репрезентацію цього поняття. Границі можна визначати двома шляхами. Перший – шлях зсередини, він встановлює межі шляхом розгляду шести різних аспектів компетентностей: британський й американський підходи, індивідуальні й розподілені компетентності, спеціальні і загальні компетентності, рівні компетентності й компетентності як рівні, питання про те, чи можна навчити компетентностей, статичні і динамічні компетентності. Ці аспекти можна назвати екстремума-

ми, розташованими на межах поняття, тоді як шукане визначення може перебувати десь між ними. Ще один спосіб визначити компетентність – шлях «зовні», що позначає розходження компетентності й близьких до нього понять: дія, кваліфікація, здатність, обдарованість, комплекс знань, навичок і відношень.

Зрештою, судячи з викладеної позиції конструктивізму, компетентність можна визначити будь-яким можливим способом. Однак це не так. Межі поняття компетентності не нескінченні. У людей є уявлення про те, що означає компетентність, але це уявлення важко піддається поясненню і вербалізації, утім, є якийсь розуміння змісту поняття компетентності, прийняте всіма, хоча б частково. Конструктивістська відповідь полягає в тому, що відповідей може бути багато, залежно від позиції авторів, мети, контексту визначення компетентності як складових проєктів, таких як розробка компетентнісної моделі навчання, поліпшення процедур набору і оцінки персоналу або допомоги в організації тренінгів [6].

Успіх цих проєктів залежить від того, наскільки життєздатними будуть визначення компетентності та загальна мета запропонованих моделей компетентностей.

4. Яка загальна мета моделі компетентностей?

Про мету різних моделей компетентностей не завжди прямо повідомляється, здається, це переважно довільні сукупності, які відповідають смакам і досвіду укладачів нормативних актів. Адитивна і договір-на природа компетентностей надає можливість фасувати їх у які завгодно комбінації, фасети, класи, кластери тощо і кожна із цих компетентностей буде правильною і необхідною. Більше того, будь яка компетентність є залежною від інших, що вимагає інтегрованого їх формування і розвитку.

На фоні згаданих вище нормативних моделей компетентностей конструктивно вирізняється модель системи соціальних компетентностей Оскара Негта. У неї встановлена загальна мета здобуття цих компе-

тентностей – вихід суспільства з глибокої кризи праці, для чого необхідні такі ключові компетентності:

- 1) компетентність ідентичності (сприйняття самого себе і оточуючих) / міжкультурна компетентність;
- 2) технологічна компетентність;
- 3) компетентність справедливості;
- 4) екологічна компетентність;
- 5) історична компетентність;
- 6) економічна компетентність;
- 7) комунікативна компетентність («здатність інтегрувати» або «встановлювати зв'язки»).

Ці соціальні компетентності були представлені Негтом у 1986 р. як продовження теоретико-практичного проекту з освіти і політичної освіти робітників, який Негт розробив у 1966 р. у публікації «Соціологічна фантазія та зразкове навчання» [25]. В історичному контексті соціальних потрясінь 1980-х та початку 1990-х років Негт прагнув забезпечити людей орієнтаціями, які могли б підтримати у них розвиток індивідуального розуміння світу через освіту та їх суб'єктне становлення [26, р. 657]. Цього потрібно досягти шляхом набуття компетентностей, які допомагають людям «...розпізнавати основні зв'язки в сучасному світі та піддавати існуючу реальність практичній критиці з точки зору її необхідної трансформації» [26, р. 662]. Важливо, що виділені соціальні компетентності пропонувалося розуміти як змістовну мету політичної освіти, а не як методологічно-дидактичний принцип.

Крістін Цойнер [30] зазначає, що модифікована модель «Соціальні компетентності» Негта стала основою навчальних програм, розроблених у рамках проекту Грундтвіг «Політична участь через соціальну компетентність: розробка навчальної програми для базової політичної освіти», який проводився в рамках програми Сократ Європейського Союзу з 2003 по 2005 рік. У рамках проекту створені навчальні посібники, за допомогою яких зацікавлені можуть не тільки пасивно здобувати знання про компетентності, а й дізнатися, як ці

знання можна впроваджувати в активні політичні та соціальні дії [24].

На жаль, про модель системи соціальних компетентностей Оскара Негта знають дуже мало і вона не використовується в українській освіті. Бачимо, що нормативні моделі компетентностей професійних стандартів є випадковими і такими, що вимагають не лише серйозної корекції, а і кардинальної переробки їх системи. Тут важливо наголосити, усі компетентнісні моделі необхідно розуміти як змістовну мету професійної підготовки у вищій школі та системі післядипломної педагогічної освіти, а не як методологічно-дидактичний принцип освіти. Тому організація навчального процесу у ЗВО чи на курсах підвищення кваліфікації (КПК) за структурою компетентностей затверджених професійних стандартів нагадує швидше про бажання отримати чи надати рибу, а не вудку. Вудка – це теорії, дисципліни, методи, методика, відповідна практика, що формують компетентності, а не нова компетентнісна структура діяльності, що пропонується взамін дисциплінарної матриці науки і практики.

5. Роль загальних компетентностей і філософії в освіті

Проблема гармонії загальних і професійних, специфічних компетентностей відображається у сучасній «суперечці» наукової та професійної підготовки в університеті, на що вказує, наприклад, В. Хромець. Така суперечка зосереджується навколо дихотомічних питань: На підготовку кого має бути спрямований університет? На підготовку професіоналів для ринку праці чи науковців, які здійснюють дослідження, зважаючи на власний науковий інтерес? Чи треба готувати людей до професійної діяльності чи до наукової? В українському освітньому законодавстві напруження між наукою та професійною підготовкою вирішується розмежуванням освітньо-професійних та освітньо-наукових програм. Ці дві лінії університетської освіти не взаємовиключають одна одну, хоча наукове дослідження має пронизувати також осмислен-

ня предметної сфери підготовки професіоналів. Отже, не «або-або», а «і-і» [18].

Фактично, українські нормативні моделі компетентностей, що переводять загальні компетентності в розряд професійних, специфічних, принижують роль філософії та інших фундаментальних знань в освіті і прирікають практику на лабіринт без теорії.

Розглянемо цю колізію на прикладі **філософії освіти**. Філософські дисципліни у ЗВО, дискурс з філософії освіти з-поміж працівників освіти в післядипломній педагогічній освіті (ППО) залежать від бюрократів, які можуть ліквідувати їх кафедри, курси, модулі і піддавати замовчанню взагалі тему філософії в освіті, оскільки її артикуляція вимагає звернення до етики, аналізу глибинних мотивів людської діяльності, що не є комфортним для них. Натомість, безпрограшно пропагувати ремісництво, вузький професіоналізм за координатами довільно обраних компетентностей. Особливо гостра ситуація в ППО. З наростанням педагогічного стажу потреба педагогічних працівників у філософії освіти зростає, бо настає час «збирати каміння» у педагогічній практиці, осмислювати її цілісно, натомість замість інтегруючих підходів у підвищенні кваліфікації посилюється диференціація їх змісту і педагогічної майстерності. Єжи Аксер говорив, що «єдине справжнє навчання – це філософствування» [1, с. 24]. Але від такого справжнього навчання, необхідного інтелектуального напруження, намагаються позбавити як сучасного вчителя, так і учнів.

Тут я не збираюсь розгортати захист філософії. Для читачів журналу «Вища освіта України» такий захист, як на мою думку, не потрібний, лише наведу цитату, яка пояснює, чому відбувається напад на філософію у ЗВО сучасного українського суспільства. Це пояснення надав ще І. Кант (1798). Обговорюючи місце філософського факультету в освіті, Кант писав про нього: «Але те, що такий факультет, незважаючи на велику перевагу (свободу), все ж іменується нижчим, пояснюється особливостями людської природи: той, хто може наказувати, хоча б

він був смиренним слугою іншого, уявляє себе важливішим, ніж інший, який, правда, вільний, але не може нікому наказувати» [4].

Кожна професійна компетентність є синтезом, комбінацією загальних. Дбаючи про компетентнісний капітал працівників освіти, навчальний модуль «Філософія освіти XXI ст.» був спрямований на розвиток у вчителів загальних компетентностей, до яких, за проектом «Тюнінг – гармонізація освітніх структур у Європі», зараховують інструментальні, міжособистісні та системні.

Потрібне розуміння, що жодна професійна компетентність чи конкретна майстерність не приведе педагога до успіху, лише певний спосіб мислення. Тому необхідна практична філософія компетентнісного підходу в освіті, яка б допомагала розв'язувати складні проблеми укладання програм навчання і КПК відповідних сучасним викликам. Навчальні програми мають бути міждисциплінарними, проектними, дослідницькими, пов'язаними з проблемами місцевої громади, державним, національним і глобальним контекстом. Слухачі КПК повинні залучатися до співпраці з людьми з усього світу в різних проектах. Навчальна програма має включати навички мислення вищого рівня, множинний інтелект, технології та мультимедіа, множинну грамотність 21 століття і автентичні оцінки. Настав час переосмислення співвідношення між шириною і глибиною загальних і професійних компетентностей. Ключова майстерність сьогодення і майбутнього – це широкий, нестандартний і гнучкий підхід, філософія та спосіб мислення. Аудиторія слухачів у ЗВО чи в академіях / інститутах післядипломної педагогічної освіти повинна розширюватися, включаючи більше співтовариство практики і науки. Студенти / слухачі повинні мати змогу бути самостійними і працювати незалежно один від одного. Навчальна програма не має бути заснованою на підручниках чи фрагментизованою, а повинна мати тематичний, проектний і комплексний ха-

рактер. Навички і зміст КПК подаються не як самоціль, а як способи діяльності, які слухачі вивчають у ході досліджень і застосування у своїх проєктах тощо.

Компетентнізація освіти – це не відволікання уваги з дійсно гострих суспільних і освітніх проблем на нескінченне вдосконалення особистості та її професіоналізму. Побудова курсів за компетентнісним принципом не забезпечить навчання мистецтва розв’язування проблем, а є швидше камуфляжем, приховуванням принципу самостійної збірки меблів, IKEA-Lego, для рішення проблем, коли зі стандартних блоків конструюється і будується різноманітність.

Для такого навчання може бути використана таксономія освітніх інновацій із відкритим вихідним кодом «Глобальний освітній ландшафт 2021 року» [29], яку розробила компанія HolonIQ. Ця таксономія забезпечує загальну структуру і мову для виявлення, відстеження і розуміння обсягу та складності інновацій, що відбуваються в освіті в усьому світі. Таксономія має чітко визначену, вивірену і доступну сегментацію освітніх інновацій по кластерам: Відкриття знань, Управління освітою, Традиційні моделі освіти, Нові моделі освіти, Досвід навчання, Міжнародна освіта, Підтримка навчання, Оцінювання та перевірка, Робоча сила та талант, Навички та робота. Ця таксономія доступна всім для підтримки своєї роботи у сфері освіти, для визначення пріоритетних галузей або для визначення місця своєї організації і своїх колег в освітньому ландшафті. Використання загальної структури глобального освітнього ландшафту підтримує відкриття інноваційних ініціатив і доступ до них, надає можливості для співпраці та порівняльного аналізу, зменшує перешкоди на шляху до інновацій і дозволяє аналізувати і відображати тенденції всередині або між інноваційними кластерами.

За зразком таксономії «Глобальний освітній ландшафт 2021 року» необхідно розробляти і українську компетентологію, що дасть змогу рухатися від індивідуальних моделей компетентностей до моделей

компетентностей організацій і суспільства загалом.

Висновки Проведений аналіз реалізації компетентнісного підходу в освіті, зокрема, створення нормативних моделей компетентностей професійних стандартів педагогічного працівника, дозволяє сформулювати такі висновки.

1. Необхідна дискусія про кризу в дослідженнях теми компетентностей, яку засвідчують, зокрема, професійні стандарти педагогічних працівників, що надають різнокаліберні переліки їх загальних і професійних компетентностей.

2. Компетентнісний підхід в освіті у сучасному концептуальному вигляді ще не може претендувати на місію методології професійної підготовки у вищій школі. Можемо говорити про з’явлення початків практичної філософії компетентнісного підходу в освіті, яка окреслює зміст поняття «підхід», «методологія», «компетентність» тощо. Компетентнісний підхід в освіті потрібно розробляти в контексті всіх можливих сучасних підходів до організації освітнього процесу – системного, комплексного, особистісно орієнтованого, пошукового, аксіологічного, системно-діяльнісного, антропологічного, дослідницького.

3. Нормативні моделі компетентностей професійного розвитку педагогічного працівника у професійних стандартах вимагають кардинального узгодження їх систем. Переведення загальних компетентностей у розряд професійних прирікають педагогічну практику на лабіринт без теорії визначення пріоритетів. Документи Європейського Союзу мають бути імпульсом для розроблення відповідних українських оглядових праць із метою ідентифікації власне українських потреб з цих питань.

4. Основою практичної філософії компетентнісного підходу в освіті може бути розуміння компетентності як символічної репрезентації та розроблення процедур граничного підходу до визначення компетентності, що допомагатиме виробити візуаль-

ну і концептуальну репрезентацію цього поняття.

5. Кожна розроблювана модель компетентностей вимагає формування і обґрунтування її загальної мети, що враховує динаміку і кризи суспільного життя.

6. У нормативних моделях необхідно підвищувати роль освоєння загальних компетентностей, які є фундаментом здобуття професійних компетентностей; необхідне переосмислення співвідношення між шириною і глибиною загальних і професійних компетентностей з урахуванням, що ключова майстерність професіонала – це широ-

кий, нестандартний і гнучкий підхід, його філософія та спосіб мислення.

7. Для реалізації компетентнісного навчання перспективними є використання таксономії освітніх інновацій з відкритим вихідним кодом «Глобальний освітній ландшафт 2021 року», розроблені української компетентології. Компетентнісний дискурс в освіті України зможе подолати свою кризу, якщо буде розвинута практична філософія компетентнісного підходу в освіті, що сформує зрештою шлях розроблення його методології та компетентології.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Аксер Єжи.** Щоб навчав ти чужих дітей... Кілька думок про долю академічного вчителя / Укладачі В. Кметь, І. Мрака. Редкол.: І. Вакарчук (голова) та ін. Львів, 2008. 56 с. (Серія «Doctor Honoris Causa»).
2. **Вітченко А., Вітченко А.** Компетентнісний підхід у сучасній вищій освіті: освітня інновація чи реформаторський симуляр доби постмодерну? // Вища школа. 2019. № 4 (177). С. 52–67.
3. Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників (із змінами, внесеними згідно з Постановою КМ № 1133 від 27.12.2019): Постанова Кабінету Міністрів України; Порядок від 21.08.2019 № 800 // База даних «Законотракт України» / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/800-2019-%D0%BF> (дата звернення: 30.04.2020).
4. **Кант І.** Спор факультетов // Соч.: в 6 т. Т. 6. М.: Мысль. 1966. С. 311–349.
5. **Клепко С. Ф.** Наукова робота і управління знаннями: навчальний посібник. Полтава: ПОІППО, 2005. 201 с.
6. **Клепко С. Ф.** Травелог про репрезентацію знань в освіті Нідерландів // Постметодика. 2009. № 5–6 (89–90). С. 76–104.
7. **Лунячек В. Е.** Компетентнісний підхід як методологія професійної підготовки у вищій школі // Публічне управління: теорія та практика. 2013. № 1 (13). С. 155–162.
8. **Лунячек В. Е.** Компетентнісний підхід як методологія професійного розвитку працівника освіти // Нова педагогічна думка. Т. 102. № 2 (2020). С. 37–45. URL: <https://doi.org/10.37026/2520-6427-2020-102-2-37-45>.
9. Методичні рекомендації для розроблення профілів ступеневих програм, включаючи програмні компетентності та програмні результати навчання/ пер. з англ. Національного експерта з реформування вищої освіти Програми Еразмус+, д-ра техн. наук, проф. Ю. М. Рашкевича. Київ: ТОВ «Поліграф плюс», 2016. 80 с.

REFERENCES

1. **Akser, Yezhy** (2008). Shchob navchav ty chuzhykh ditei... Kilka dumok pro doliu akademichnoho vchytelia / Ukladachi V. Kmet, I. Mraka. Redkol.: I. Vakarchuk (holova) ta in. [To teach other people's children ... Some thoughts about the fate of an academic teacher / Compilers V. Kmet, I. Mraka. Editor: I. Vakarchuk (chairman) and others] – Lviv, (Serii «Doctor Honoris Causa»). (in Ukrainian)
2. **Vitchenko, Andr., & Vitchenko, Anast.** (2019). Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni vyshchii osviti: osvithia innovatsiia chy reformatorskyi symuliar doby postmodernu? [Competence approach in modern higher education: educational innovation or a reformist simulator of the postmodern era?]. Vyscha shkola – Higher school. № 4 (177). 52–67. (in Ukrainian)
3. Deiyaki pytannia pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh i naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv (iz zminamy, vnesenymy zghidno z Postanovoiu KM № 1133 vid 27.12.2019): Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy; Poriadok vid 21.08.2019 № 800 [Some issues of professional development of pedagogical and scientific-pedagogical workers (With changes made in accordance with the Resolution of the Cabinet of Ministers № 1133 of 27.12.2019): Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine; Procedure from 21.08.2019 № 800]. Baza danykh «Zakonodavstvo Ukrainy» / Verkhovna Rada Ukrainy. – Database "Legislation of Ukraine" / The Verkhovna Rada of Ukraine. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/800-2019-%D0%BF> (data zvernennia: 30.04.2020). (in Ukrainian)
4. **Kant, Y.** (1966). Spor fakultetov [Dispute of faculties]. Soch. v shesty tomakh. T. 6. – Essays in 6 v. Vol. 6. (pp. 311–349). Moscow: Mysl, 1966. (in Russian)
5. **Klepko, S. F.** (2005). Naukova robota i upravlinnia znanniamy: Navchalnyi posibnyk [Scientific work and knowledge management: a textbook]. Poltava: POIPPO. (in Ukrainian)
6. **Klepko, S. F.** (2009). Traveloh pro reprezentatsiiu znan v osviti Niderlandiv [Travelogue on the representation of knowledge in education in the Netherlands]. Postmetodyka. – Postmethodology. № 5–6, (89–90). 76–104. (in Ukrainian)
7. **Luniachek, V. E.** (2013). Kompetentnisnyi pidkhid yak metodolohiia profesiinnoi pidhotovky

10. Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільськогосподарства України № 2736 від 23.12.2020 року «Про затвердження професійного стандарту за професіями "Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти", "Вчитель закладу загальної середньої освіти", "Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)"».

11. **Паламар С.** Компетентнісний підхід як методологічний орієнтир модернізації сучасної освіти // Освітнологічний дискурс. 2018. № 1/2 (20/21). С. 267–278.

12. **Петров Ю. А., Захаров А. А.** Практическая методология. М., 1999.

13. Проект Професійного стандарту на посади «Асистент», «Викладач», «Старший викладач», «Доцент», «Професор». URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/gromadske-obgovorennya/2020/01/30/Profstandard_draft_2020.01.30.docx.

14. Професійний стандарт 05.02.2021 «Практичний психолог (соціальна сфера)». URL: <https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=RestrProfesiinikhStandartiv>.

15. Професійний стандарт 26.11.2020 «Практичний психолог закладу освіти». URL: <https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=RestrProfesiinikhStandartiv>.

16. **Равен Джон, Ярыгин О. Н., Коростелев А. А.** Компетентология: от праксеологии до социкибернетики // АНИ: педагогика и психология. 2017. №1 (18). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentologiya-ot-prakseologii-do-sotsiokibernetiki> (дата обращения: 24.01.2020).

17. **Розин В. М.** Ознакомительная лекция. Киев, июнь 2002. URL: <http://www.shkp.ru/lib/archive/materials/kyiv2002/2>

18. **Хромець В. Л.** Про "суперечку" наукової та професійної підготовки в університеті. URL: <https://youtu.be/sTUqDLn-miU>

19. Что есть компетенция? Конструктивистский подход как выход из замешательства / Stoof, A., Martens, R.L., Van Merriënboer, J.J.G. (перевод с англ. Е. Орел). Источник: OPEN UNIVERSITY OF THE NETHERLANDS. Дата публикации: 12 мая 2004 года. URL: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:2uKSGgNQA6lJ:https://ht-lab.ru/knowledge/articles/chto-est-kompetentsiya-konstruktivistskiy-podkhod-kak-vykhod-iz-zameshatelstva/+&cd=1&hl=uk&ct=clnk&gl=ua&client=piriform>.

20. **Шубін О., Сіменко І., Пальцун І.** Реалізація компетентнісного підходу у формуванні майбутніх фахівців як основа конкурентоспроможності сучасного ВНЗ // Вища освіта України. 2011. № 3. С. 119–124. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou_2011_3_21

21. **Щедровицкий Г. П.** Методологический смысл оппозиции натуралистического и системодетерминистского подходов // Избранные труды. М., 1996.

u vyshchii shkoli [Competence approach as a methodology of vocational training in higher education]. Publichne upravlinnia: teoriia ta praktyka – Public administration: theory and practice. № 1 (13). 155–162. (in Ukrainian)

8. **Luniachek, V. E.** (2020). Kompetentnisnyi pidkhd yak metodolohiia profesiinoho rozvytku pratsivnyka osvity [Competence approach as a methodology of professional development of an educator]. Nova pedahohichna dumka – New pedagogical thought. Vol. 102. № 2. 37–45. DOI: <https://doi.org/10.37026/2520-6427-2020-102-2-37-45>. (in Ukrainian)

9. Metodichni rekomendatsii dlia rozblennia profiliv stupenevykh prohram, vkluchaiuchy prohramni kompetentnosti ta prohramni rezultaty navchannia/ per. z anhli. Natsionalnoho eksperta z reformuvannia vyshchoi osvity Prohramy Erasmus+, d-ra tekhn. nauk, prof. Yu.M. Rashkevycha [Methodological recommendations for the development of profiles of degree programs, including program competencies and program learning outcomes / trans. from English National Expert on Higher Education Reform of the Erasmus + Program, Dr. Tech. Sciences, Prof. Yu. M. Rashkevich]. Kyiv: Polygraph Plus LLC, 2016. (in Ukrainian)

10. Nakaz Ministerstva rozvytku ekonomiky, torhivli ta silskoho hospodarstva Ukrainy № 2736 vid 23.12.2020 roku «Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu za profesiiami "Vchytel pochatkovykh klasiv zakladu zahalnoi serednoi osvity", "Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity", "Vchytel z pochatkovoї osvity (z dyplomom molodshoho spetsialista)"» [Order of the Ministry for the Development of Economy, Trade and the Silk State of Ukraine No. 2736 dated 23.12.2020 "About the Hardening of the Professional Standard for Professions young spetsialist"]. (in Ukrainian)

11. **Palamar, S.** (2018). Kompetentnisnyi pidkhd yak metodolohichnyi oryentyr modernizatsii suchasnoi osvity [Competence approach as a methodological guideline for the modernization of modern education]. Osvitlohichnyi dyskurs – Educational discourse. № 1/2 (20/21). 267–278. (in Ukrainian)

12. **Petrov, Yu.A., & Zakharov, A.A.** (1999). Praktycheskaia metodolohiia [Practical methodology]. Moscow (in Russian)

13. Projekt Profesiinoho standartu na posady «Asystent», «Vykladach», «Starshyi vykladach», «Dotsent», «Profesor» [Draft Professional Standard for the positions of "Assistant", "Teacher", "Senior Teacher", "Associate Professor", "Professor"]. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/gromadske-obgovorennya/2020/01/30/Profstandard_draft_2020.01.30.docx. (in Ukrainian)

14. Profesiinyi standart 05.02.2021 «Praktychnyi psykholoh (sotsialna sfera)» [Professional standard 05.02.2021 "Practical psychologist (social sphere)"]. URL: <https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=RestrProfesiinikhStandartiv>. (in Ukrainian)

15. Profesiinyi standart 26.11.2020 «Praktychnyi psykholoh zakladu osvity» [Professional standard 26.11.2020 "Practical psychologist of an educational institution"]. URL: <https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&tanderfishPRestriniPRestr>. (in Ukrainian)

16. **Raven, Dzhon; Yaryhyn, O. N., & Korostelev, A. A.** (2017). Kompetentolohiia: ot prakseolohy do sotsyokibernetiky [Competence: from praxeology to

sociocybematics]. ANY: pedahohyka y psykholohyia – ANI: pedagogy and psychology. №1 (18). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentologiya-ot-prakseologii-do-sotsiokibernetiki> (in Ukrainian) (Appeal 17-02-2021).

17. **Rozin, V. M.** (2002). Oznakomytelnaia lektsyia. Kyev, yiun 2002 [Introductory lecture. Kyiv, June 2002]. URL: <http://www.shkp.ru/lib/archive/materials/kyiv2002/2>. (in Russian)

18. **Khromets, V. L.** Pro "superechku" naukovoi ta profesiinnoi pidhotovky v universyteti [On the "dispute" of scientific and professional training at the university]. URL: <https://youtu.be/sTUqDLn-miU> (in Ukrainian)

19. Chto est kompetentsyia? Konstruktyvystskiy podkhod kak vykhod yz zameshatelstva // (perevod s anhl. E.Orel). Ystochnyk: / Stoof, A., Martens, R.L., Van Merrienboer, J.J.G. OPEN UNIVERSITY OF THE NETHERLANDS. Data pablykatsyy: 12 maia 2004 hoda. URL: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:2uKSGgNQA6lJ:https://ht-lab.ru/knowledge/articles/chto-est-kompetentsiya-konstruktivistskiy-podkhod-kak-vykhod-iz-zameshatelstva/+&cd=1&hl=uk&ct=clnk&gl=ua&client=piriform>.

20. **Shubin, O., Simenko, I. & Paltsun, I.** (2011). Realizatsiia kompetentnisnoho pidkhodu u formuvanni maibutnikh fakhivtsiv yak osnova konkurentospromozhnosti suchasnoho VNZ [Implementation of the competence approach in the formation of future professionals as a basis for the competitiveness of modern universities]. Vyshcha osvita Ukrainy. Higher Education of Ukraine. №3. 119-124. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou_2011_3_21. (in Ukrainian)

21. **Shchedrovytskyi, H. P.** (1996). Metodolohycheskyi smysl oppozytsyy naturalystycheskoho y systemodeiatelnostnoho podkhodov. Yzbrannyye trudy [Methodological meaning of the opposition of naturalistic and systemic-activity approaches // Selected Works]. Moscow (in Russian)

22. ANNEX to the Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. URL: <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/annex-recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf>.

23. Competences. URL: <http://www.unideusto.org/tuningeu/competences.html>

24. Grundtvig-Projekt: „Politische Partizipation durch gesellschaftliche Kompetenz“ im Rahmen des Soziales Programmes der EU (2003-2005) Letzte nderung: 27. November 2017. URL: <https://www.hsu-hh.de/eb/grundtvig-projekt>.

25. **Negt Oskar.** Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung. Frankfurt am Main: Europ ische Verlagsanstalt 1975.

26. **Negt Oskar.** Wir brauchen eine zweite, gesamtdeutsche Bildungsreform. Gewerkschaftliche Monatshefte (1993/11). S. 657–668.

27. **Ruitenber, Claudia.** Raising the Question: The Nature of Philosophical Questions in Educational Research // Zeitschrift f r P dagogik; nov/dec2020, Issue 6, p. 823–838, DOI 10.3262 / ZP2006823.

28. **Stoof A.** Tools for the identification and description of competencies. Open Universiteit Nederland: Heerlen, 2005. 191 p. URL: <http://dSPACE.learningnetworks.org/bitstream/1820/1036/1/Dissertation%20Stoof%202005.pdf>.

29. The 2021 Global Learning Landscape. An open source taxonomy for the future of education. Mapping the learning and talent innovation landscape. HolonIQ 2018 (Updated 4 Jan 2019). URL: <https://www.globallearninglandscape.org/>

30. **Zeuner Christine** (2007): Gerechtigkeit und Gerechtigkeitskompetenz: Diskurs und Praxis f r eine kritische politische Bildung. In: report (30) 3/2007. URL: www.die-bonn.de/doks/zeuner0701.pdf [02.03.2018].



Володимир ЄВТУХ
доктор історичних наук, професор,
член-кореспондент НАН України, декан
факультету соціально-економічної освіти
НПУ імені М.П. Драгоманова

УДК 378.093.5:001.89
DOI 10.31392/NPU-VOU.2021.1(80).05

НАУКОВІ ШКОЛИ У КОНТЕКСТІ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ІНФРАСТРУКТУРИ УНІВЕРСИТЕТУ

© Євтух В., 2021

Ключові слова: академічний інбридінг, наукова школа, маркери наукової школи, інфраструктура, інтелектуальна інфраструктура, інтелектуальна інфраструктура університету, освітні програми.

У статті розглядаються питання про роль наукових шкіл у формуванні й динаміці інтелектуальної інфраструктури університету. Подається визначення понять «наукова школа», «інтелектуальна інфраструктура», «інтелектуальна інфраструктура університету».

З'ясовуються чинники та шляхи впливу діяльності наукових шкіл на розвиток інтелектуальної інфраструктури в університеті. Звертається увага на інтенсифікацію дискурсу стосовно теоретичного й практичного значення взаємодії цих двох феноменів. Особлива увага приділяється функціонуванню наукових шкіл в університетському довіклі, зокрема при формуванні новітніх освітніх програм. Ідеться також про подолання негативних

наслідків академічного інбридінгу завдяки успішній діяльності наукових шкіл. Водночас наголошується на непересічній ролі наукових шкіл у залученні до досліджень зацікавлених із студентського середовища, у наближенні до практичних потреб навчального процесу, у розширенні можливостей університету до співробітництва поза його межами, зокрема міжнародної співпраці, у тому числі у справі формування системи соціально орієнтованого навчання.

Попередні завваги. Питання про роль наукових шкіл уже певний час є предметом дискурсу як у вітчизняній, так і в зарубіжній соціогуманітаристиці. Щодо інтелектуальної інфраструктури, то дискусія лише на початку, однак з усіма ознаками її активізації. У запропонованій статті я спробую пов'язати ці два феномени в контексті університетської освіти.

Необхідною умовою заглиблення у дискурс проблеми, винесеної у заголовок статті, є передусім з'ясування сутнос-

ті двох принципових понять: «наукова школа» та «інтелектуальна інфраструктура». Після цього можна розпочинати пошук пов'язання цих двох феноменів у ракурсі їх взаємовпливів з наголосом на вислідах на динаміці останнього. Завважу, що мною вже були здійснені спроби осмислити сутність цих феноменів, кожного окремо: певні результати цього осмислення викладалися у друкованому вигляді (це стосується наукової школи) [2; 3] та в усному (про інтелектуальну інфраструктуру). В останньому випадку йдеться про мою доповідь «Інтелектуальна інфраструктура університету: українська перспектива» на конференції «Роль університетів у суспільному розвитку» в Університеті сільського господарства (Університеті природничих наук) у Варшаві (2018) та про доповідь «Інтелектуальна інфраструктура університету у міжнародному співробітництві» на конференції «Сучасні тенденції розвитку міжнародних відносин» на Історичному факультеті НПУ імені М.П. Драгоманова (2020). На даному етапі спробую віднайти зв'язок між цими двома феноменами, окресливши актуальність даного пошуку *такою гіпотезою: активна діяльність наукових шкіл стимулює підвищення ефективності освітнього процесу, формування високої якості інтелектуальної атмосфери університету й політшує перспективи його міжнародного співробітництва.*

Отже, до **поняття «наукова школа»**. Сьогодні існує чимало визначень наукової школи як феномена; більшість із них, за моїми спостереженнями, базується на суто формальних ознаках. За усієї умовності й різнофункціональності цих ознак у визначеннях виявляється певний стрижень. Зазвичай, під поняттям «наукова школа» розуміють творчий колектив дослідників різних поколінь, котрі працюють під керівництвом визнаного лідера чи то продовжують досліджувати закладені ним ідеї. Традиційно склалося (принаймні в західній науковій думці), що коли мова йде про наукову школу, то, передусім, маються на увазі ті науки, які ми відносимо до соціогумані-

тарного пулу [27], наприклад, Франкфуртська школа філософії, Толедська школа перекладу у філології, Віденська школа в образотворчому мистецтві. Це не означає, що природничим й точним наукам не властиві ці тренди. У нашому випадку увага буде зосереджена також саме на соціогуманітарній сфері наукового знання.

Мені імпонує опис наукової школи відомим українським вченим-медиком Дмитром Зербіно: наукова школа – це співдружність людей, які сформувалися під егідою особистості – вченого, лідера, котрий має ідеї, теми для розробки. Кращі школи ті, де послідовники лідера займаються активною дослідницькою роботою в актуальних напрямках і об'єднані ідеями, методиками, науковими традиціями, співробітництвом, що розширюється, пошуком нових фактів. У науковій школі висуваються гіпотези, концепції, теорії. У ній не бояться дискусій, опонентів. Тут є (повинно бути!) усе для свободи творчості. У науковій школі між членами неформальної співдружності постійно продовжуються «мізкові атаки». У науковій школі люди працюють не за примусом, а за бажанням [4]. Моя думка стосовно такої ситуації однозначна – справжні наукові школи не потребують жодної зовнішньої регламентації (на кшталт рішень вченої ради університету про заснування і розпис діяльності школи), її успіх цілком залежить від внутрішньої самоорганізації й потенціалу її лідера та її членів.

Назва школи формується різними шляхами. Європейський досвід зафіксував такі: а) за назвою міста, де та чи та школа поставла – згадані Франкфуртська, Віденська, Толедська школи; б) за назвою міст, де розташовані університети, у яких функціонують ті чи ті школи, – Лейпцизька школа, Тюбінгенська школа (Німеччина), Паризька школа, Лілльська школа (Франція); в) за прізвиськом її керівника (Конфуцій і його школа, Піфагор і його школа, Дюркгайм і його школа). У цьому зв'язку зверну особливу увагу на два моменти: на локації, де функціонували й продовжують функціонувати університети, та на особистості, які,

завичай, працювали у цих університетах, або ж були, як сьогодні говорять, афілійовані (пов'язані) з певними науково-освітніми осередками.

Стосовно поняття «інтелектуальна інфраструктура». Пошуки інформації про цей феномен у різних джерелах дають можливість констатувати: а) такої інформації не дуже багато, що, на мою думку, зумовлено не надто довгою історією зацікавленості цим явищем; б) вона, особливо стосовно визначення сутності феномена, є досить таки суперечливою; в) дискурс з цього питання останнім часом актуалізується. Мої пошуки осмислення названого феномена інтенсифікувалися після ознайомлення з думками про нього в численних інтерв'ю знаного у всьому світі українсько-канадсько-швейцарського економіста і громадського діяча Богдана Гаврилишина (1926–2016) [1; 6].

Виклад моєї позиції стосовно сприйняття поняття «інтелектуальна інфраструктура» розпочну із загальноприйнятого визначення поняття «інфраструктура», звернувшись до авторитетних словників «The Cambridge Academic Content Dictionary» та «Merriam Webster Dictionary». Основний зміст визначень (поширених і в інших енциклопедично-довідкових виданнях) зводяться до: «базові системи й послуги, необхідні для підтримки економіки». Віднаходиться й більш конкретизований, пристосований до потреб тієї чи тієї сфери суспільного розвитку лінк: «базові системи й послуги, необхідні для ефективного функціонування компанії чи індустрії» [22]. До речі, в інших такого типу виданнях зустрічаються твердження про існування поняття «інтелектуальна інфраструктура»: у словнику «Merriam Webster Dictionary» воно подається, правда, з певними застереженнями, як «інфраструктура наукового дослідження» [23]; у словнику «Segen's Medical Dictionary» визначаються компоненти інтелектуальної інфраструктури: знання, професійні вправності і здібності (здатності), необхідні для успішного функціонування бізнесів і організа-

цій [22]. У цьому контексті зазначу, що у три головні функції університету як і свого роду бізнесу, так і як своєрідної організації (здійснення наукових досліджень, організація навчального процесу і надання послуг [10, р. 26]) інкорпорується активності, пов'язані з вибудовуванням його інтелектуальної інфраструктури. У моєму розумінні в трактуванні останньої, наближеному до того, яке подається словником «Segen's Medical Dictionary». Саме останнє визначення дає мені, як і іншим дослідникам проблеми [8], підстави для розмірковувань про наукові школи як інструмент успішного функціонування інтелектуальної інфраструктури університету.

Нині помічаємо активізацію пошуків осмислення поняття «інтелектуальна інфраструктура» з метою визначення джерел її динаміки, оптимального її трактування й практичного застосування та її трансформацію в ефективний інструмент досягнення цілей у тій чи тій сфері суспільної діяльності. Траєкторія цих пошуків викреслюється у межах позатрадиційного (довкілля і інтелект), а не поширеного (комунікації та транспорт) розуміння інфраструктури. Щоправда, у більшості випадків останнє звернене поки що до сфери інформації й управління організаціями [18; 25]. Користуючись висловлюванням професора права університету Вілланова (США, Пенсильванія) Бретта Фрішманна (Brett Frishmann) про те, що наразі «інтелектуальна інфраструктура завдяки ґрунтовним дослідженням, ідеям, технологіям загального призначення та мовам, створює переваги для суспільства, передусім, сприяючи широкому спектру виробничої діяльності, включаючи виробництво інформації, інновації та розвиток продуктів та послуг, а також освіту, вибудовування громад та взаємодію, участь у демократичних активностях, соціалізацію та багато інших соціально цінних видів діяльності» [16], можна вести мову про те, що теоретичне трактування й практичне використання цього феномену поки що не знайшли гідного застосування. На думку молодих індійських до-

слідників Аміта Тіварі (Amit Tiwari) і Удаї Варадараджан (Udaya Varadarajan), яку я поділяю, «потреба в інтелектуальній інфраструктурі в кожній організації виникає тоді, коли традиційні організаційні техніки не можуть упоратися, щоби досягнути результату» [30]. У цьому контексті мені вбачається непересічне значення інтелектуальної інфраструктури у поліпшення якості університетської освіти (особливо української) й лінк до одного з інструментів цього процесу – наукових шкіл. Сьогодні університети, зокрема у європейських країнах, за підтримки урядів прагнуть створювати умови інтенсифікації дослідницьких зусиль. Успішним прикладом такої діяльності є Німеччина, де діє спеціальна програма Німецької науково-гуманітарної ради та Німецького дослідницького фонду «Стратегія досконалості» (Exzellenzstrategie) з 2017/2018 рр. [13] (з 2004 по 2016 роки – «Ініціатива досконалості» (Exzellenzinitiative) [12]), «спрямована на сприяння передовим дослідженням та створення сприятливих умов для молодих науковців в університетах, поглиблення співпраці між дисциплінами та установами, посилення міжнародного співробітництва у сфері наукових досліджень та підвищення міжнародної привабливості кращих німецьких університетів» [17]. До цього варто додати, що практики з університетської освіти звертають увагу й на інші аспекти «досконалості», зокрема на її соціальну і корпоративну місію [21]. І тут, безумовно, наукові школи стають важливим компонентом цього процесу.

Які ж маркери діяльності наукової школи спонукають до пошуку взаємопов'язаності двох феноменів і, зрештою, стимулюють динаміку інтелектуальної інфраструктури університету? Передусім, пропоную подати розуміння мною поняття «*інтелектуальної інфраструктури університету*». Її я бачу як наукове й культурне довілля такої організації як університет, де акторами є студенти, дослідники, викладачі, наукові допоміжні працівники. Роль інтелектуальної інфраструк-

тури полягає в акумулюванні соціального і культурного капіталу, що має слугувати розвиткові людини і суспільства. Ефективність процесу акумулювання такого капіталу залежить від низки факторів, скажімо, передусім, від якості взаємодії тих, хто навчається (сьогодні вже з урахуванням контингенту поколінь Z, пост-Z і www – цифрове покоління), і тих, хто навчає; від якості допоміжних працівників; від якості менеджменту; і, безумовно, від якості тих, хто займається науковими дослідженнями, оскільки структуроутворюючим трендом успішності університету в сьогоdnішньому світі є освіта, побудована на результатах наукових досліджень, що, власне, «забезпечує академічними професійними знаннями задля того, щоб бути критичними, аналітичними і креативними й робити їх (студентів) ключовими гравцями у трансформації знання й просуванню інновацій в усіх секторах суспільства» [14, р. 25]. Наукові дослідження, передусім, мають забезпечувати соціально орієнтоване навчання, контекстуальне навчання, міжкультурну освіту, креативне мислення, навчання упродовж усього життя, міжнародне співробітництво (зокрема і в справі синхронізації вибудовування інтелектуальної інфраструктури університетів).

Отже, повертаємося до питання маркерів діяльності наукової школи, які стимулюють динаміку інтелектуальної інфраструктури університету. Тут я зверну увагу на два моменти: а) на виокремлення (перелік) основних маркерів; б) на те, яким чином вони впливають на інтелектуальну інфраструктуру. До основних маркерів-агентів впливу я відношу: структурування наукової школи; наукова проблема; лідер школи; колектив школи; наукові публікації; наукові видання; цитування праць членами наукової школи; участь членів школи у різноманітних (високої якості) вітчизняних та міжнародних наукових активностях; визнання школи доволішнім науковим співтовариством, що передбачає виконання власними силами наукових проєктів членами школи й оприлюднення їх резуль-

татів поза межами поля діяльності школи (наприклад, конференціях, круглих столах, семінарах, дискусіях; запрошення членів школи до участі у наукових проєктах, які виконуються дослідниками інших науково-освітніх установ); цитування праць членів наукової школи; захищені дисертації з проблематики школи.

Перейду до розмірковувань, яким чином діяльність наукової школи може впливати на інтелектуальну інфраструктуру університету, однозначно, у її позитивній динаміці. Важливим компонентом, який власне складає основу впливу маркерів-агентів школи на динаміку інтелектуальної інфраструктури, є *структурування* школи. Не структура, як щось усталене у вигляді ієрархії, а скоріше принципи її діяльності [5]. Мається на увазі: проблема, яка об'єднує членів школи; засідання (організаційні й присвячені суто науковим питанням дослідження проблеми); проведення конференцій, симпозіумів, семінарів, дискусій за ініціативи керівника школи чи її членів; взаємодія з вітчизняними й зарубіжними колегами на індивідуальному й колективному рівнях; вибудовування каналів трансформації напрацювань школи у широких наукових контекстах і включення в орбіту її діяльності зарубіжного досвіду, здобутого у сфері її інтересів чи дотичних до них питань. Важливим компонентом у структуруванні школи (в означеному вище смислі) і поширенні її впливу на науково-освітню атмосферу університету є, безперечно, залучення до діяльності школи студентів (на індивідуальній основі чи то через студентські наукові товариства, які нині стають невід'ємною частиною наукового ландшафту університету). Вдало вибудована структура діяльності школи забезпечує ефективне виконання її завдань: скажімо, під час регулярних засідань можна обговорити результати досліджень, випрацювати нові їх напрямки з врахуванням сучасних трендів в освітньому процесі; наголосую саме на освітньому процесові, оскільки дослідження в університетському просторі спрямовані, передусім, на забезпечення

якісним інформаційно-знаннєвим матеріалом студентів – така традиція університетів з тривалою історією (щоправда, університети з могутньою дослідницькою базою виконують замовлення корпорацій, індустріальних центрів тощо). Під час дискусій на засіданнях школи викристалізовується контент дослідження (його складових), обираються адекватні методологічні підходи і методи (технології) і, можливо, накреслюються пропозиції (шляхи) впровадження вже здобутих і майбутніх результатів у практику, у нашому випадку в навчальний процес. Пошуковий характер наукових досліджень стимулює критичне мислення не лише під час дослідження, але й критичне ставлення до впровадження його результатів безпосередньо у навчання [26].

Лідер школи та колектив школи утворюють органічну єдність, яка забезпечує тяглість дослідницького процесу і впровадження його результатів в освітні практики. За замовчуванням, лідер школи стимулює наповнення простору наукових ідей елементами, необхідними для структурування наукової школи, зокрема і їх продукування та практичного втілення. Він, я погоджуюся з Дмитром Зербіно й іншими знаними вченими, безумовно, має бути ученим-екстравертом. Саме екстравертність самого керівника школи та і його послідовників – необхідна умова функціонування школи. Чим сильніша ця складова, тим триваліший час існуватиме та чи та школа, а отже, довшим у часовому просторі буде її вплив на інтелектуалізацію університетського довкілля. Для лідера наукової школи важливо бути тим, що в зарубіжному науковому просторі називають «автономною особистістю» («autonomous person»), якій притаманний високий ступінь ідентичності та добре розвинуте критичне осмислення свого значення [15, р. 210]. Ці дві якості стимулюють динаміку інтелектуальної інфраструктури університету: перша забезпечує вихід так би мовити назовні, транслює здобутки школи для ширшої університетської аудиторії, а друга може стати «збудником» нових (досить часто оригінальних) ідей,

циркуляція яких спонукає освітнє товариство до осмислення рівня інтелектуалізації навчального процесу й часто-густо до новацій у ньому. Таким прикладом може бути функціонування наукової школи з проблем евалюації професора Лешека Корпоровіча (Leszek Korporowicz) з Ягеллонського університету (Краків, Польща). До речі, інтенсивне концептуальне осмислення професором і його послідовниками проблеми «евалюація і культура» (скажімо, семінар «Евалюація в культурі» (16–17 грудня 2020 та інші численні публікації тощо) спонукало до створення спеціалізованого підрозділу в університеті – кафедри гуманістичних наук про культуру. Безумовно, інституалізація проблеми стимулюватиме гуртування навколо неї дослідників і трансляторів знань у студентському середовищі, що об'єктивно зміцнюватиме позиції інтелектуальної інфраструктури університету. І першу скрипку тут мають відіграти учні лідера школи, які ідентифікуються за захищеними ними дисертаціями (кандидатськими, докторськими, Ph.D. – доктором філософії) за тематикою діяльності наукової школи або ж дотичною до неї.

Завдяки *науковим публікаціям членів наукової школи та науковим виданням*, які ініціюються школою або у функціонуванні яких представники школи беруть активну участь (приміром, через публікації результатів її діяльності), наукові школи розширюють діапазон свого впливу на динаміку інтелектуальної інфраструктури. Завважу, сьогодні в Україні публікуватися можна багато і де завгодно. Практика діяльності справжніх наукових шкіл, однак, засвідчує, що її члени прагнуть до того, щоби їх публікації з'являлися у гідної якості виданнях: у журналах з високим імпакт-фактором, передусім у тих, які входять до визнаних міжнародною науковою спільнотою науково-метричних баз Scopus, Web of Science, Index Copernicus тощо; у монографіях, сформованих на основі представницьких міжнародних конференцій; у визнаних професіоналами довідково-енциклопедичних виданнях. Скажімо, як п'ятитомна

«The Wiley Blackwell Encyclopedia of Race, Ethnicity and Nationalism» (Вілі Блеквелл «Енциклопедія рас, етнічності та націоналізму»), велика за обсягом й авторитетна енциклопедія, у якій ідеться про найбільш життєво важливі й практичні явища двадцять першого століття [29]. Зазначу, що основна маса таких видань концентрується поза межами України. Щоправда, останнім часом і в Україні здійснюються певні спроби підвищити рівень видань, передусім журналів, які опікуються науковими публікаціями, у зв'язку з «реорганізацією» усієї системи наукової діяльності. Мається на увазі класифікація журналів за категоріями А, Б, В тощо. Однак у цьому смислі ми перебуваємо на початку змагань. У даному контексті виникає нагальна необхідність подолання проблеми, характерної для українського наукового простору, – оволодіння принаймні англійською мовою, щоби відчинити двері до таких практик. І тут діяльність наукових шкіл є дієвим мобілізатором і певним прикладом у прокладанні шляху до освоєння міжнародного науково-освітнього простору. Зазвичай, члени, і передусім лідери визнаних, а не самопроголошених шкіл володіють іноземними мовами. Успішність у справі публікації праць у зарубіжних виданнях означає, що вітчизняні наукові школи й інтелектуальна інфраструктура університету функціонують прогресивно.

Раз у раз із зазначеними маркерами, які долучають науковців до інтелектуалізації університетського довкілля через діяльність наукової школи, є *цитування праць членами школи дослідників*, вітчизняних, а ще більше зарубіжних, за своєю або ж суміжною проблематикою. Мій аналіз значного масиву публікацій, вартісних такого в контексті питання, що дискутується, засвідчує, що представники тієї чи тієї наукової школи набагато ретельніше добирають для цитування як самих авторів, так і їх сентенцій, ніж ті, що не можуть афіліювати себе з відповідною школою. Це пояснюється досить очевидно: у межах школи формуються досить високі критерії від-

бору матеріалу на основі необхідності підтвердження своєї фаховості й обізнаності з предметом дослідження, рівня критичного мислення, корпоративної (науково-соціальної) відповідальності. Важливим моментом у ракурсі цитування праць є те, що ми таким чином відкриваємо шлях до інтеграції у міжнародний науковий простір: наша обізнаність із ринком наукової термінології та циркулюванням наукових досліджень не залишається поза увагою науковців з інших країн і дозволяє налагоджувати з ними як опосередковані, так і безпосередні контакти, зокрема в рамках співробітництва між університетами за укладеними угодами.

Наступним одним із ключових компонентів у впливові наукової школи на позитивну динаміку інтелектуальної структури університету є *участь членів школи в різноманітних (високої якості) вітчизняних та міжнародних наукових активностях*. Її непересічне значення полягає в обміні актуальною інформацією не лише в суто науковому смислі, але й у визначенні можливостей його застосування у системі університетської освіти. Це впливає з усталеної практики функціонування університетів у переважній більшості європейських країн та в північноамериканських країнах: освітній процес тут вибудовується, передусім, на основі досліджень, які здійснюються у самих університетах. Інноваційними мобілізаторами дослідницьких тем і визначення освітнього поля (освітні програми бакалаврського, магістерського рівнів та рівнів Ph.D. із філософії та доктора наук) передусім є наукові школи. Щоправда, у конкретних ситуаціях (особливо це стосується педагогічних та літературно-мистецьких університетів) такими мобілізаторами виступають також авторські школи [7].

У цьому контексті привертає увагу ще одна важлива роль наукових шкіл – подолання негативних наслідків *академічного інбридінгу* (відомий іще як інституційний інбридінг). Це явище трактується як практика найму на роботу випускників власних університетів [32]. До негативних наслід-

ків академічного інбридінгу можна віднести певну «гетоїзацію» наукового і навчального процесів, уповільнення обміну знаннями і практиками, стримування циркуляції нових ідей, оскільки за умов панування інбридінгу формується закритий простір і звужуються канали інтенсифікації наукового діалогу поза межами цього простору. Участь у різноманітних наукових активностях поза суто університетським довідком допомагає усувати або зменшувати силу впливу обмежувальних чинників у позитивній динаміці науково-навчального процесу. І саме наукові школи з описаним вище структурованням, зокрема стимулюванням обмінів думками й інформацією у більш широкому (вітчизняному й міжнародному) контекстах, сприяють розширенню академічної взаємодії й поліпшенню якості інтелектуальної інфраструктури університету. Завважу, що дослідження впливів академічного інбридінгу на якість науково-навчального процесу лише розгортається, передусім у зарубіжному науково-освітньому просторі [19; 20]; перші спроби у цьому напрямі здійснюються також і в Україні [28].

Вершиною піраміди впливу діяльності наукової школи на динаміку інтелектуальної інфраструктури університету виявляється *визнання школи доволішнім науковим співтовариством*, свідченням якого є такі маркери: виконання власними силами наукових проєктів членами школи й оприлюднення їх результатів поза межами поля діяльності школи (наприклад, конференціях, круглих столах, семінарах, дискусіях); запрошення членів школи до участі в наукових проєктах, які виконуються дослідниками інших науково-освітніх установ; дуже важливо зарубіжних); цитування праць членів наукової школи у вітчизняному й міжнародному науково-освітньому просторах. Власне, ці маркери підтверджують включення акторів тієї чи тієї школи в глобальні дискурси на регіональних та світових рівнях із проблем, які притаманні групам дослідників у різних країнах. І головне, як на мене, таким активностям властиві міждисциплінарні тренди, що підвищує

шанси на пошуки адекватних відповідей на актуальні питання науково-освітнього процесу і розв'язання складних проблем суспільного розвитку. А відтак і зростає роль наукових шкіл у творенні інтелектуальної інфраструктури університету й у її позитивній динаміці. Принагідно зазначу (до речі, я цілком поділяю цю думку), що деякі дослідники (Майкл Гіббонс – Gibbons, Michael, Камілле Ліморс – Camille Limoges, Хельга Новотни – Helga Nowotny, Сімон Шварцман – Simon Schwartzman, Петер Скотт – Peter Scott, Мартін Трой – Martin Trow) вважають, що в майбутньому академічні (дослідницькі) дисципліни розвиватимуться у так званому режимі-2, за Джоном Зіманом (John Ziman), у режимі «постакademічної науки» [9]. Останнє передбачає здобуття міждисциплінарних знань за допомогою співпраці фахівців різних галузей знання, на що особливу увагу звертають американські дослідники проблем міждисциплінарності в науці Елі Коен (Eli Cohen) та Скотт Ллойд (Scott Lloyd), оскільки «наука розвивається новими способами, які перетинають традиційні дисциплінарні межі до такої міри, що дисциплінарні автаркції можуть стати перешкодою, ... передбачається розвиток нових способів організації знань, що стосуються міждисциплін, ... пропонується, щоб університети навчилися пристосовуватися до змін у науці, приймаючи нові структури, що заохочують і винагороджують міждисциплінарні дослідження»

[11, р. 210]. З цією позицією співзвучний інший тренд, який актуалізується у сучасному дослідницькому співтоваристві, передусім у західному, і надає нових імпульсів розвитку наукових шкіл, – співпраця вчених за методом *краудсорсингу*. Останній трактується як залучення до розв'язання тих чи тих наукових проблем широкого кола дослідників і охоплює «весь дослідницький процес: ідеї, дизайн дослідження, збір даних, аналіз даних, звітування та експертна перевірка». Краудсорсинг, на думку групи вчених, які практикують таку співпрацю, може пришвидшити прогрес науки та поліпшити якість наукових досліджень [31, р. 711]. Мобілізатором таких практик, на моє переконання, є наукові школи.

Отже, діяльність наукових шкіл пов'язана з інтелектуальною інфраструктурою університету і впливає на її динаміку в кількох напрямках: вони допомагають віднаходити дослідницькі теми, релевантні до навчального процесу; інтенсивно (принаймні так воно має бути в науковому докільлі) залучають до досліджень зацікавлених із викладацького і студентського середовища; допомагають подолати негативні наслідки академічного інбридінгу; наближають свою діяльність до практики навчального процесу; відкривають можливості до співробітництва поза межами університету, зокрема міжнародної співпраці, у тому числі у справі формування системи соціально орієнтованого навчання (S-Learning).

ЛІТЕРАТУРА

1. **Віднянський С. В.** Гаврилишин Богдан Дмитрович // Україна в міжнародних відносинах. Енциклопедичний словник-довідник. Вип. 5. Біографічна частина: А–М. Київ: Інститут історії України НАН України, 2014. С. 88–89.
2. **Євтух Володимир.** Діяльність наукових шкіл у контексті евалюаційних парадигм // Евалюація: наукові, освітні, соціальні проекти. 2020. Вип. 4. С. 11–28.
3. **Євтух Володимир.** Наукові школи у контексті дослідницьких просторів: змагання міфів і реальностей // Галузеві соціології в умовах глобальних змін і суспільних трансформацій: збірник наукових статей. Київ: Каравела, 2017. С. 69–83.
4. **Зербино Дмитрій.** Научная школа как феномен. URL: <http://www.zn.ua/3000/3100/46209/> № 15(490) 17–23 апреля 2004.

REFERENCES

1. **Vidnyans'kyi, S.V.** (2014). Havrylyshyn Bohdan Dmytrovych [Gavrilishyn Bohdan Dmytrovych]. *Ukrayina v mizhnarodnykh vidnosynakh. Entsyklopedychnyy slovnyk-dovidnyk*. Vyp. 5. Biografichna chastyna: A–M. – Ukraine in International Relations. Encyclopedic dictionary-reference book. Iss. 5. Biographical part: A–M. (pp. 88–89). Kyiv: Instytut istoriyi Ukrainy NAN Ukrainy. (in Ukrainian)
2. **Yevtukh, Volodymyr.** (2020). *Diyal'nist' naukovykh shkil u konteksti evalyuatsiynykh paradyhm* [The activity of scientific schools in the context of evaluation paradigm]. *Evalyuatsiya: naukovy, osvithni, sotsial'ni proekty*. – Evaluation: scientific, educational, social projects. Issue 4. 11–28.
3. **Yevtukh, Volodymyr.** (2017). *Naukovi shkoly u konteksti doslidnytskykh prostoriv: zmagannya mi-*

5. Наукова етносоціологічна школа професора Володимира Євтуха. Київ: ОЛДІ-ПЛЮС, 2019. 114 с. URL: enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/24432/1/Yevtukh.pdf. Звернення 17-02-2021.
6. Максими успішного мрійника-реаліста Богдана Гаврилишина (09.12.11). URL: <http://miok.lviv.ua/?p=905>. Звернення 17-02-2021.
7. **Побірченко Н. С.** Змістовний аспект поняття «авторська школа» // е-журнал «Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку» / Архів номерів. Вип. № 2 [2008]. URL: www.intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n2_2008_st_7/. Звернення 17-02-2021.
8. **Хорунжий Микола.** Науково-педагогічні школи як головний критерій оцінки інтелектуально-го потенціалу та суспільного визнання сучасних університетів // Вища школа. 2011. № 9. С. 61–71.
9. **phiv i realnostey** [Scientific schools in the context of research spaces: competition of myths and realities]. Galuzevi sotsiologiyi v umovakh globalnykh zmin i suspilnykh transformatsiy. Zbirnyk naukonykh ststey – Branch sociologies in the conditions of global changes and social transformations: collection of scientific articles (pp. 69–83). Kyiv: Caravela (in Ukrainian).
4. **Zerbino, Dmitriy.** (2004). Nauchnaya shkola kak fenomen [Scientific school as a phenomenon]. URL: [http://www.zn.ua/3000/3100/46209/№15\(490\)17-23aprelya](http://www.zn.ua/3000/3100/46209/№15(490)17-23aprelya). (in Russian).
5. **Naukova etnosotsiologichna shkola profesora Volodymyra Yevtukha.** 2019 [Scientific ethnosociological school of professor Vladimir Yevtukh. 2019]. Kyiv: OLDI-PLYUS, 2019. 114 pp. URL: enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/24432/1/Yevtukh.pdf (in Ukrainian). Appeal 17-02-2021
6. **Maksymyyspishnogo mriynyka-realista Bogdana Havrylyshyna** (09.12.11) [Maxims of the successful dreamer-realist Bohdan Havrylyshyn (09.12.11)]. URL: <http://miok.lviv.ua/?p=905> (in Ukrainian). Appeal 17-02-2021
7. **Pobirchenko, N. S.** (2008). Zmistovnyi aspekt ponyattya «avtorska shkola». Pedagogichni chytannya [Meaningful aspect of the concept of "author's school"]. e-zhurnal «Pedagogichna nauka: istoriya, teoriya, praktyka, tendetsiyi rozvytku» / Arkhiv nomeriv – e-journal "Pedagogical science: history, theory, practice, development trends" / Archive of issues. Iss. no. 2. URL: www.intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n2_2008_st_7/ (in Ukrainian). Appeal 17-02-2021
8. **Khorunzhyi Mykola** (2011). Naukovo-pedagogichni shkoly yak holovnyi kryteriy otsinky intelektualnogo potentsialu ta suspilnogo vuznannya suchasnykh universytetiv [Scientific and pedagogical schools as the main criterion for assessing the intellectual potential and public recognition of modern universities] Vyshcha Shkola – Higher School, № 9, 61–71 (in Ukrainian).
-
9. Academic discipline. From Wikipedia, the free encyclopedia. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Academic_discipline. Appeal 17-02-2021
10. **Breton Guy.** Innovation in higher education // IAU Horizons. 2015. Vol. 21, no. 1, pp. 26–27.
11. **Cohen, E., Lloyd, S.** Disciplinary evolution and the rise of the transdiscipline. Informing Science: the International Journal of an Emerging Transdiscipline. 2014. Vol. 17, pp. 189-215. URL: <http://www.inform.nu/Articles/Vol17/ISJv17p189-215215Cohen0702.pdf>
12. Exzellenzinitiative. URL: <https://de.wikipedia.org/wiki/Exzellenzinitiative>
13. Exzellenzstrategie. URL: <https://de.wikipedia.org/wiki/Exzellenzstrategie>
14. **Fredman Pam.** Social innovation at the University of Gotheburg // IAU Horizons. 2015. Vol. 21, no. 1, pp. 25–26.
15. **Frey Bruno S.** Publishing as prostitution? – Choosing between one's own ideas and academic success // Public Choice. 2003. No. 116, pp. 205–223.
16. **Frischmann Brett M.** Intellectual Infrastructure (July 25, 2012). B. Frischmann, Infrastructure: The social value of shared resources, p. 253, Oxford University Press, 2012, Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=2117477>
17. German Universities Excellence Initiatives. From Wikipedia, the free encyclopedia. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/German_Universities_Excellence_Initiative
18. **Goatham R.** Intellectual Infrastructure (the art of successful delegation). URL: <http://calleam.com/WTPF/wp-content/uploads/articles/Intellectual%20Infrastructure.pdf>

19. **Horta Hugo**. Deepening our understanding of academic inbreeding effects on research information exchange and scientific output: new insights for academic based research // Higher Education. 2013. Volume 65, no. 4, pp. 487–510.
20. **Horta Hugo, Sato Machi, Yonezawa Akiyoshi**. Academic inbreeding: exploring its characteristics and rationale in Japanese universities using a qualitative perspective // Asia Pacific Education Review. 2011. No. 12, pp. 35–44.
21. **Hugonnier Bernard**. For social and corporate excellence // IAU Horizons. 2015. Vol. 21, no. 1, pp. 36–37.
22. Infrastructure // The Cambridge Academic Content Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/infrastructure/> Appeal 17-02-2021
23. Infrastructure noun // The Merriam-Webster Dictionary. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/infrastructure>. Appeal 17-02-2021
24. Intellectual Infrastructure // Segen's Medical Dictionary (2011). URL: <https://medical-dictionary.thefreedictionary.com/Intellectual+Infrastructure>. Appeal 17-02-2021
25. **Lee P**. The Evolution of intellectual infrastructure // Washington Law Review. 2008. Vol. 83, no. 1, pp. 39–122. URL: <https://digitalcommons.law.uw.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4596&context=wlr>
26. **Rubene Zanda, Svece Artis**. Development of critical thinking in education of Latvia: Situation analysis and optimisation strategy // Innovations, technologies and research in education. 2019. URL: <https://doi.org/10.22364/atee.2019.itre.28>
27. Schule (Wissenschaft). URL: [https://de.wikipedia.org/wiki/Schule_\(Wissenschaft\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Schule_(Wissenschaft))
28. **Sologoub Ilona, Coup Tom**. Academic inbreeding in Ukraine. URL: <https://freepolicybriefs.org/2013/12/09/academic-inbreeding-in-ukraine/> Appeal 17-02-2021
29. The Wiley Blackwell Encyclopedia of Race, Ethnicity and Nationalism. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/book/10.1002/9781118663202>. Appeal 17-02-2021
30. **Tiwari Amit, Varadarajan Udaya**. Intellectual infrastructure in the era of information society. URL: https://www.researchgate.net/publication/328576796_Infrastructure_Development_in_the_Era_of_Information_Society
31. **Uhlmann Eric Luis, Ebersole Charles R., Chartier Christopher R., Timothy M., Kidwell Mallory C., Lai Calvin K., McCarthy Randy J., Riegelman Amy, Silberzahn Raphael, Nosek Brian A**. Scientific Utopia III: Crowdsourcing Science // Perspectives on Psychological Science. 2019. Volume 14, issue 5, pp. 711–733.
32. **Yudkevich Maria, Altbach Phili, Rumbley Laura E**. Academic inbreeding and mobility in higher education. London Borough of Camden: Palgrave Macmillan UK, 2015. XIV, 264 p.



Мар'я НЕСТЕРОВА

доктор філософських наук,
професор, професор кафедри менеджменту
та інноваційних технологій соціокультурної
діяльності НПУ ім. М.П. Драгоманова

Ключові слова: європейські цінності, інклюзія, міжкультурна комунікація, різноманіття, соціальна згуртованість, університетська спільнота.

У статті показано важливу роль євроінтеграційного вектора розвитку вищої освіти України, визначено її ціннісне підґрунтя, теоретичні та методологічні засади. Показано важливість міжнародної співпраці в дослідженні, поширенні та імплементації європейських цінностей в освітньому та соціальному середовищі. Також відображено соціальну роль освіти в розвитку міжкультурної компетентності, визначено її чинники та можливі інструменти розвитку. Пропонований матеріал є узагальненням попередніх досліджень соціальної згур-

УДК 316.752:37.014.25:378.4
DOI 10.31392/NPU-VOU.2021.1(80).06

**ПРАКТИКА
ВПРОВАДЖЕННЯ
ЄВРОПЕЙСЬКИХ
ЦІННОСТЕЙ
ДЛЯ СТАЛОГО
РОЗВИТКУ ВИЩОЇ
ОСВІТИ**

© Нестерова М., 2021

тованості, довіри та рівня міжкультурної комунікації в університетських спільнотах. Процес впровадження європейських цінностей у систему вищої освіти може базуватися на встановленому зв'язку між соціальною згуртованістю та довірою у ставленні до інших, відповідно між рівнем соціальної згуртованості та рівнем міжкультурної комунікації, що є виявленням цінності довіри, поваги до різноманіття та інклюзії. Подано методологію практичної реалізації різних проєктів, зокрема, на пряму Жана Монне, які впроваджуються в НПУ ім. М. П. Драгоманова.

Стаття є результатом досліджень у межах проєктів «Європейські цінності різноманіття та інклюзії для сталого розвитку» (620545-EPP-1-2020-1-UA-EPPJMO-PROJECT) та «Соціокультурні виміри Європейських Студій» (620635-EPP-1-2020-1-UA-EPPJMO-CHAIR)

The European Commission's support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents, which reflect the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

Вступ. Дане дослідження ціннісних орієнтацій вищої освіти проводиться в НПУ ім. М. П. Драгоманова в рамках імплементації проекту напряму Жана Монне Проект «Європейські цінності різноманіття та інклюзії для сталого розвитку» (620545-EPP-1-2020-1-UA-EPPJMO-PROJECT). Також результати дослідження отримані в рамках упровадження в НПУ ім. М.П. Драгоманова ще одного проекту напряму Жана Монне Кафедра Жана Монне «Соціокультурні виміри Європейських Студій» (620635-EPP-1-2020-1-UA-EPPJMO-CHAIR), а також проекту, який щойно успішно завершився – Модуль Жана Монне «Розвиток соціальної згуртованості в освіті та врядуванні: Європейські Студії» (587057-EPP-1-2017-1-UA-EPPJMO-MODULE), які сфокусовані саме на дослідженні європейських цінностей, зокрема, цінностей різноманіття та інклюзії, соціальної згуртованості, зокрема і в освітньому середовищі. Ціннісний фокус дослідницьких траєкторій у цих проектах був сформований у процесі виконання державної науково-дослідної теми «Концептуалізація когнітивних технологій в освіті», яка впроваджувалась в НПУ ім. М. П. Драгоманова під керівництвом ректора академіка В. П. Андрущенка (відповідальний виконавець – автор статті, професор М. Нестерова). Однією з головних ідей дослідження було доведення важливості соціальної згуртованості в освіті, що потім неодноразово підтверджувалось на практиці в процесі реалізації іншого соціального проекту за підтримки МОН України – «Розвиток соціальної згуртованості суб'єктів освітнього простору», який з 2016 року об'єднав на спільній ціннісній платформі більш ніж 160 шкіл та інших навчальних закладів по всій Україні. Практичний досвід, який був отриманий у цих проектах, а також наукові партнерства призвели до того, що наразі тема соціальної згуртованості розробляється більш концептуально в НПУ ім. М. П. Драгоманова – виконується науково-дослідна тема «Стратегії розвитку соціальної згуртованості українського суспільства: соціокультурний та освітній виміри» (також під керівництвом ректора академіка В. П. Андрущен-

ка, відповідальний виконавець – професор М. Нестерова). Тема згуртованості в освіті нерозривно пов'язана з темою гетерогенності, інклюзії, різноманітності в освітньому середовищі. Ці актуальні теми неодноразово пропонувались в освітніх проектах за підтримки програми Європейської Комісії Еразмус+. Зокрема, в НПУ ім. М. П. Драгоманова було успішно реалізовано проект «Підготовка педагогів і освітніх менеджерів до роботи з гетерогенними групами і організаціями» (543873-TEMPUS-1-2013-1-DE-TEMPUS-JPCR). Саме завдяки цьому проекту вдалося встановити плідні та дружні відносини з командою Університету Генуї (Італія), передусім з професором Діаною Спұлбер, яка наразі активно працює в команді обох проектів напряму Жана Монне програми Еразмус+, які впроваджуються в НПУ ім. М. П. Драгоманова. Вона провела вебінар та віртуальний навчальний клас на тему інклюзивної освітньої політики ЄС, розробила та провела дистанційний курс «Європейська освітня модель» та готує ще один дистанційний клас на тему інклюзивної моделі ЄС, а також віртуальний клас на цю ж тему. Спільні наукові розробки з партнерами з Університету Генуї підтвердили необхідність дослідження цінностей в освіті. Цей науково-освітній напрям активно розвивається в Європейському Союзі, адже міграційна та демографічна кризи, загальна соціальна демотивація актуалізують необхідність виховання цінностей, насамперед, у молодого покоління. Важливим результатом для нашої системи освіти є саме європейський досвід, який доводить, що бажаний результат можна отримати шляхом упровадження ціннісно-орієнтованої освіти: роз'яснення цінностей та спілкування на тему цінностей в освітньому середовищі. Тож насамперед необхідно розвивати цінності різноманіття та інклюзії, адже саме в такому стимулюючому освітньому середовищі студенти отримають більш чітке уявлення про те, як позиціонувати себе в різноманітті думок та сенсів [5]. Саме тому основна методологія та практичні заходи дослідження знаходяться у сфері проекту Жана Монне «Європейські цінності різноманіття та ін-

клюдії для сталого розвитку». Такий підхід збігається із загальноєвропейським підходом у сфері освіти для сталого розвитку. Досягнення цілей сталого розвитку неможливе без виховання відповідних цінностей, а це вже завдання для освіти. Є багато проєктів на тему практичного дослідження цінностей в освітньому середовищі, зокрема, які фінансуються за підтримки Європейської Комісії [4; 5; 6]. Характерною ознакою цих проєктів є ефективні інструменти соціальної інженерії, а також сучасні цифрові технології. Так, наприклад, важливим інструментом у дослідженні цінностей можна вважати веб-інструмент «Атлас європейських цінностей» (Atlas of European Values) [2]. Цей інструмент, який доступний на семи мовах, що опосередковано свідчить про основних країн-учасниць, дозволяє створити інтерактивні карти цінностей. Вони відображають, як саме європейці думають про широкий спектр тем, якими цінностями вони керуються. Відповідно, можна порівняти ці цінності між країнами, між різними групами суспільства, а також простежити динаміку змін у часі. Зазвичай, у процесі активного залучення до ціннісного діалогу створюються віртуальні класи, щоб відобразити цінності учнів та порівняти їх із цінностями населення країни чи окремих верств суспільства. Подібну методику залучення до діалогу, але вже із застосуванням інтерактивних технологій гейміфікації використовує організація Culture Buff Games, яка пропонує власну методику залучення до діалогу про цінності, зокрема, про національні цінності [3].

Постановка проблеми дослідження. В українському соціальному та освітньому середовищі, зокрема у сфері вищої освіти, зростає розуміння необхідності активного долучення до спільного європейського освітнього та дослідницького простору, а також розбудови національних освітніх та дослідницьких мереж. Ефективними ці процеси можуть бути тільки за дотримання спільних ціннісних орієнтирів, тому проблема дослідження та впровадження на практиці європейських цінностей, з-поміж них і соціальної згуртованості, різноманіття та інклюзії є надзвичайно

актуальною для України та її системи вищої освіти.

Ціннісно-орієнтована освіта означає, що вчителі всіх освітніх рівнів мають усвідомлювати, транслювати та виховувати цінності в освітньому процесі, а не тільки давати знання. Для цього потрібно, щоб освітяни самі набули трансверсальних компетенцій («навичок XXI століття») щодо застосування європейських цінностей на практиці – принципів консолідації, інклюзії, вирішення конфліктних ситуацій, міжкультурного спілкування, роботи в дусі солідарності, колективної роботи, захисту прав людини тощо.

Методологія дослідження. Для розробки вищезазначеної проблематики переважно використовується практична методологія проєкту Жан Монне Проєкт «Європейські цінності різноманіття та інклюзії для сталого розвитку» (620545-EPP-1-2020-1-UA-EPPJMO-PROJECT). Адже саме цей проєкт спрямований на дослідження основних питань Європейських Студій стосовно цінностей ЄС та способу їх упровадження в українську освітню систему (насамперед у сфері вищої освіти) для сталого розвитку громадянського суспільства.

Одним з основних напрямів та довгострокових наслідків проєкту є збільшення практичного поширення цінностей ЄС у вищих навчальних закладах шляхом обговорення та підвищення обізнаності щодо цінностей, розвитку людського потенціалу на основі цінностей, збільшення різноманітності та інклюзії всередині спільнот ЗВО, передача цієї практики якомога більшій кількості освітніх закладів. У самій проєктній структурі вже закладена міждисциплінарність та різноманітність, адже до проєктного складу, фактично міжнародного консорціуму, входить не тільки НПУ ім. М.П. Драгоманова, як організація-заявник, а й інші зарубіжні та українські університети – Університет Генуї (Італія), Університет Жиліна (Словачія), Національний університет біоресурсів і природокористування України, Сумський національний аграрний університет та Мелітопольський державний педагогічний університет імені Б. Хмельницького. Методо-

логічний підхід проекту, а також кожного з партнерів заснований на принципах соціальної синергетики – в основі є самоорганізація, а також корпоративна соціальна відповідальність та соціальна залученість закладів вищої освіти в громаді, регіоні, державі для спільного сталого розвитку та підтримки реформ.

Даний проект належить до типу «поширення контенту», оскільки його головні заходи мають не тільки дослідницьку та просвітницьку, а й інформаційно-розповсюджувальну діяльність. Специфіка проектів Жана Монне – Європейські Студії, що означає зосередження на ЄС, його цінностях, ролі освіти в просуванні та впровадженні цінностей ЄС та суміжних питань.

Оскільки українські партнери та партнери з ЄС залучені до обговорення, просування та поширення цінностей ЄС в Україні, проект також має синергетичний ефект, оскільки сприяє:

- обміну знаннями про ЄС та його цінності;
- обміну думками щодо відповідності загальноєвропейських та національних цінностей між представниками різних держав-членів ЄС та сусідніх країн;
- взаємному навчанню шляхом обміну знаннями про методології дослідження та вивчення національних цінностей та цінностей ЄС;
- взаємному навчанню шляхом обміну знаннями про методики впровадження цінностей у середній та вищій освіті.

Під час виконання проекту вже підтвердилися очікування, що серед українських освітян відбуватиметься інтенсивна та продуктивна дискусія – до заходів проектів Жана Монне вже долучилось понад 15 університетів. Приєднуються освітяни й з інших закладів – коледжів, шкіл, ДВНЗ тощо. Крім того, проект тільки на початку впровадження, він ще залучатиме до обговорення дослідників та експертів із різних галузей (наприклад, політологів, юристів, теологів, психологів тощо), громадських активістів, політиків, студентів, школярів та їх батьків, інших зацікавлених сторін.

Проблема сталого розвитку додає інші міждисциплінарні виміри до вищезазначе-

ної дискусії про європейські цінності, адже до проекту залучені представники не тільки двох педагогічних університетів – Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова та Мелітопольського державного педагогічного університету імені Б. Хмельницького, а й два університети аграрних наук та природокористування – Національний університет біоресурсів та природокористування України та Сумський національний аграрний університет. Участь цих партнерів розширює соціальний контекст парадигми сталого розвитку, заснованої на цінностях.

Третім важливим змістовим елементом, який цей проект буде досліджувати, обговорювати, просувати та поширювати, буде саме методологія дослідження цінностей серед населення країн-членів ЄС, а також України. Вже було проведено ряд досліджень з основним фокусом на цінності освітнього середовища, але остаточно розробка методології дослідження цінностей ще не завершена.

Можна прогнозувати, що необхідно провести міжнародний дослідницький семінар, презентацію різними експертами методологій, що використовуються для дослідження цінностей у тій чи іншій країні-члені ЄС та цінностей ЄС загалом. Українські вчені та дослідники презентують методології, які вони використовують. Для досягнення своїх цілей проект базуватиметься на компетенціях та досвіді спільноти Жана Монне в Україні: українських професорів кафедр Жана Монне, керівників Центрів Досконалості Жана Монне, членів Української асоціації професорів та дослідників європейської інтеграції (APREI), Асоціації дослідників цінностей ЄС в освіті (AREVE), Української Асоціації дослідників освіти (УАДО) та інших відповідних асоціацій та організацій, з якими вже відбувається плідна співпраця.

Результати дослідження. Для вивчення проблематики імплементації європейських цінностей, зокрема, інклюзії та різноманіття в системі вищої освіти було проведено низку практичних досліджень у різних університетських спільнотах. На основі спільного концептуального підходу та авторських методик було створено відпо-

відні опитувальники (1; 8; 9). Для аналізу достовірності отриманих даних використовувалось математичне середнє та стандартне відхилення, які доводили, що отримані значення однорідні та результати можуть бути інтерпретовані достовірно. Першим кроком та фундаментом для розробки теми цінностей в освітньому середовищі стали дослідження рівня соціальної згуртованості університетських спільнот, які були проведені як до карантину, так і під час карантину через пандемію. У систематизованих опитуваннях за авторською методикою адаптації Моделі соціальної згуртованості брали участь студенти та викладачі НПУ ім. М.П. Драгоманова. Загалом, активність залучення до опитування дала значну кількість учасників і показала достатньо високий рівень згуртованості університетської спільноти [8]. Але саме це дослідження вивело на ціннісні орієнтири, чинники соціальної згуртованості. Було визначено довіру як головну засаду соціальної згуртованості та базову цінність освітнього середовища. Тому було проведено більш глибоке дослідження рівня довіри в університетській спільноті. В ньому взяли участь студенти і викладачі НПУ імені М.П. Драгоманова та НУБіП [9]. Визначення складових довіри як ставлення до «іншого» актуалізувало подальші розробки ціннісних складових в освітньому середовищі та визначило орієнтир на міжкультурні комунікації, саме в яких практично відстежується проявлення цінностей, зокрема, довіри. Також було проведено опитування рівня міжкультурної компетентності за авторською методикою в університетській спільноті НПУ ім. М.П. Драгоманова [1].

Отримані результати відобразили важливість для всіх респондентів розуміння значущості своєї культури, толерантність у сприйнятті культур інших народів та етносів. Загальна логіка верифікації результатів була така: чим більше позитивних відповідей і чим вище ступінь схвалення, тим вище рівень міжкультурних компетенцій реципієнтів щодо знання (думки), практики (діяльності) і мотивації (перспективи). Необхідно зазначити, що проведене опитування в НПУ ім. М.П. Драгоманова пока-

зало недостатню готовність студентів і викладачів до співпраці в рамках міжкультурних проєктів. Хоча більшість опитуваних підтверджували свою повагу до інших культур, вони менше мотивовані на співпрацю та готові до реальної участі в міжнародних проєктах. Проте досвід упровадження міжнародних проєктів Жана Монне показує велику зацікавленість та готовність до співпраці інших ЗВО. Можливо, це є зацікавленістю та бажанням отримати кращий досвід, але, безумовно, необхідно розвивати європейську культуру проєктної діяльності в усіх освітніх закладах. На цю мету спрямовані міжнародні заходи, які організовує команда Національного Еразмус+ офісу в Україні, вся спільнота вихованців проєктів програми Еразмус+, зокрема, проєктів напряму Жана Монне.

Варто зазначити, що практика реалізації проєктів доводить, що освітнє середовище може дати не тільки матеріал для досліджень цінностей, зокрема, довіри та толерантності, поваги до різноманіття, а й можливість використовувати дієві інструменти їх упровадження. Перспективним напрямом є розвиток міжкультурної комунікації, узагалі, ефективної соціальної комунікації, заснованої на цінностях довіри, поваги, емпатії тощо. Ми фокусуємо увагу на вихованні цінностей, пов'язаних із різноманіттям та інклюзією, адже усвідомлення та прийняття цінностей, інтересів та потреб «іншого» дуже важливо і в контексті самовизначення, і в контексті сталого розвитку, зокрема, і для встановлення порядку соціальної системи [1; 7]. Відповідно, міжкультурна різноманітність є співвідношенням і взаємодією різних систем цінностей, принципів діяльності та прагнень. Раніше проведені дослідження [7; 9] показали тісний зв'язок цінностей довіри та рівня соціальної згуртованості, що виводить нас на міжкультурну компетентність, адже саме довіра є головною цінністю в базових комунікаціях типу «свій – чужий» (звичайно, краще використовувати «інший»), у яких також проявляються ключові європейські цінності різноманіття та інклюзії [1].

Висновки. Розуміння спільних цінностей та принципів відіграє важливу роль не

тільки в розвитку згуртованості в освітньому просторі, воно сприяє більш усвідомленому та згуртованому суспільству. Цей аспект є дуже важливим не тільки для України та української освіти, а й для Європейського Союзу. Відновлення та усвідомлення спільного ціннісного базису дає впевненість у продуктивності дискусій щодо подальшого розвитку європейської інтеграції. А їх надзвичайна кількість та неоднозначність спричинені посиленням правих популістських та протекціоністських тенденцій у Європі (слід зазначити, що подібні процеси відбуваються і в Україні). Це стосується як наукових дебатів, так і громадської думки, а також внутрішньої та зовнішньої політики Європейського Союзу та його країн-членів. Унаслідок пандемії ці тенденції ще більш посилюються в напрямку від націоналізму і навіть до регіоналізму. В умовах невизначеності, психологічної та соціальної нестабільності ціннісні орієнтири надзвичайно важливі. Проведені дослідження європейських цінностей в освітньому середовищі демонструють, що саме в процесі міжкультурних комунікацій можна спостерігати реальний, а не декларований рівень їх імплементації. Також міжкультурна комунікація нерозривно пов'язана із соціальною згуртованістю, зокрема, з її складниками – взаємодопомогою та взаємоповагою, довірою, прийняттям відмінності (різноманіття), толерантністю, інклюзією тощо [1; 7–9].

ЛІТЕРАТУРА

1. Нестерова М., Деліні М., Яценко О., Валенса Г. Європейські цінності міжкультурної комунікації в університетській спільноті // Вища освіта України. 2020. № 4. С. 47–52.

Проведені дослідження та освітні заходи під час виконання міжнародних та державних науково-дослідних проектів дають можливість стверджувати, що процеси дослідження та, головне, практичного впровадження європейських цінностей в освітньому середовищі проходять успішно. Так, загальний рівень соціальної згуртованості, міжкультурної компетенції, толерантності в університетській спільноті М. П. Драгоманова достатньо високий, усі показники вище середнього, що є позитивною характеристикою. Як студенти, так і викладачі мають свідоме ставлення до інших культур, прийняття їхніх традицій та толерантність до них. Можна припустити, що люди готові до об'єднання своїх культур у сучасному світі, готові до співпраці в полі спільних цінностей. Проведені заходи та практичні дослідження свідчать, що для значної кількості освітніх спільнот подальший розвиток досліджень європейських цінностей з основним фокусом на розвиток рівня соціальної згуртованості та, відповідно, рівня імплементації європейських цінностей різноманіття та інклюзії є важливим завданням, яке сприятиме розбудові системи вищої освіти в Україні. Євроінтеграційний вектор розвитку системи вищої освіти не викликає сумнівів саме в аспекті впровадження ціннісно орієнтованого навчання, зосередження на його виховній, соціально відповідальній складовій.

REFERENCES

1. Nesterova, M., Dielini, M., Yatsenko, O., Valiensa, H. (2020). Yevropeiski tsinnosti mizhkulturnoi komunikatsii v universytetskii spilnoti [European values of intercultural communication in the university community]. *Vyshcha osvita Ukrainy [Higher Education of Ukraine]*, no.4, pp. 47–52.
2. Atlas of European Values. URL: www.atlasofeuropeanvalues.eu
3. Culture Buff Games. URL: <https://www.culturebuffgames.com>
4. European Values Study. URL: <https://europeanvaluesstudy.eu>
5. EU Values Study. European Values Study 1981, 1990, 1999/2000, 2008, 2017. URL: <https://zacat.gesis.org>
6. European Values Think-Tank. URL: <https://www.europeanvalues.net>
7. Nesterova, M. (2020). Researches of EU values study in education: inclusion and social cohesion development. *Vyshcha osvita Ukrainy [Higher Education of Ukraine]*, no. 1, pp. 49–54.
8. Nesterova, M., & Dielini, M., & Zamozhskiy, A. (2019). Social Cohesion in Education: Cognitive Research in the university community. // *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, no.7 (2), pp. 19–27, DOI: 10.5937/IJCRSEE1902019N
9. Nesterova, M., & Dielini, M., & Shynkaruk, L., & Yatsenko, O. (2020) Trust as a Cognitive Base of Social Cohesion in the University Community. // *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, (8), pp. 15–23, DOI:10.5937/IJCRSEE2001015N



Володимир БОНДАР

доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України, заслужений працівник освіти України, професор кафедри педагогіки та методики початкового навчання Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

Ключові слова: методологія наукового й освітнього пізнання, педагогічна синергія, прогностичні методи, моделювання й аналогізування як процеси, модель, прототип, об'єкт і предмет, засновки, умовиводи, властивості, відношення.

У статті розглянуто проблему диференційованого та інтегрованого використання методів наукового й освітнього пізнання нового знання в педагогіці та інших соціально-гуманітарних дисциплін. Зокрема, йдеться про такі методи, як моделювання, аналогія і порівняння.

Проблема втім, що по-перше, вони не завжди виконують прогностичну функцію в життєдіяльності людини; по-друге, утруднюється, а іноді й не уможлиблюється їх інтегроване переосмислення з наукового пошуку нового в умови освітньо-навчальної діяльності; по-третє, майбутні педагоги не навчаються перетворювати метод аналогії в прийом

УДК 37.014.6:37-051
DOI 10.31392/NPU-VOU.2021.1(80).07

**КОНЦЕПЦІЯ
ПРОЦЕСУАЛЬНО-
МЕТОДОЛОГІЧНОЇ
ВЗАЄМОДІЇ
АНАЛОГІЇ ТА
МОДЕЛЮВАННЯ В
СИСТЕМІ НАУКОВО-
ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ
СУЧАСНОГО
ОСВІТЯНИНА**

© Бондар В., 2021

ми методу моделювання чи порівняння, і навпаки, залежно від освітніх функцій, які їм приписуються.

Мета статті. Здійснити процесуально-методологічну спробу автономно функціонуючі в масовій науковій та освітній практиці методи моделювання, аналогії та порівняння й інтегрувати в цілісне методологічне й дидактико-технологічне утворення з функціями науково-освітнього пізнання світу.

Виклад основного матеріалу. Завдяки моделюванню, яке широко використовується у всіх галузях науки, техніки, культури, виробництва, та пізнавально-креативним цінностям аналогії формуються нові знання, які допомагають людям розібратися в навколишньому світі.

Моделювання та аналогія за одним із принципів синергетики про роздільну неподільність явищ у природі, суспільстві, мисленні та інших системах можуть функціонувати окремо й сумісно, бути в цілісній єдності. Моделювання є більш широким поняттям, здатним приймати висновки за аналогією або через порівняння обходитися без неї, керуючись формальною, зокрема й математичною логікою. Це залежить від того, яку функцію у пізнанні моделювання забезпечує: процесуально-результативну чи методологічно-виконавську. Аналогія як метод без процесу моделювання, в інтерпретації традиційної логіки, може функціонувати об'єктивно на рівні понять, які дарує нам етимологія (грец. – істина і слово) аналогії: властивості та відношення між об'єктами, що порівнюються; пропорції, тожність, рівність відношень та інші.

Мислення за аналогією і пам'ять за певних умов здатні актуалізувати аналогову, до цього засвоєну інформацію, і перенести її з одного предмета, явища на інші, щоб за ознаками схожості та відмінності (властивості, структура, відношення, функції) виробити й перевірити практикою нове знання, збагативши відоме чи включивши у вжиток як нове (науковий факт).

Крім цієї функції за аналогією розробляються зразки, стандарти, схеми, матриці, моделі за певними ознаками та технологіями моделювання; створюються ситуації рівнозначної заміни об'єктів, явищ з більш повними характеристиками чи функціями теоретичного, методологічного, технологічного чи поведінкового контекстів. Із ними тісно пов'язані поняття наукового передбачення, прогнозування, стандартизації, класифікації, типізації, модернізації тощо.

У зв'язку з тим, що висновки за аналогією, як правило, мають переважно ймовірнісний характер, виникає потреба в доведенні та з'ясуванні їх достовірності, без чого гіпотетичне припущення може бути хибним. За такої ситуації причиною неуспіху може стати не тільки дисгармонія поєднання методів аналогії й моделюван-

ня виучуваних явищ, що порівнюються, а й невдалий вибір аналога (прототипу) для розроблення його моделі відповідно до виучуваного явища, передбаченого шкільними освітніми чи освітньо-професійними програмами університетів. Щоб не допускати подібних ситуацій, рекомендуємо керуватися такими вимогами-приписами.

1. Розроблення моделі прогнозованого явища (процесів навчання і виховання, управління та адаптації чи проектного дослідження) має починатися із визначення загальної мети і конкретизації цільових завдань передбачуваного поетапного руху до кінцевого результату.

Якщо предмет дослідження як нова перетворювальна складова його об'єкта конкретно не з'ясований, то нічого братися за розроблення так званих матеріальних чи ідеальних моделей на базі схем, креслень, рисунків, графіків чи інших засобів наукової комунікації мовою відповідних та суміжних із ними наук.

2. Відповідно до мети і цільових завдань поетапного прогнозування в центрі постійної уваги дослідника має знаходитись екстраполяція як прагнення наближеного знаходження один від одного за рядом нових функцій предмета та об'єкта дослідження, достовірність яких має бути доведеною із самого початку, а не після його завершення.

Комплексний аналіз об'єкта й предмета дослідження забезпечується вибором адекватних їм методів отримання кількісних і якісних показників ефективності нововведень у відповідні процеси досліджуваних явищ.

3. Наступним кроком розроблення аналогових моделей є визначення зовнішніх факторів і внутрішніх чинників, що помітно впливали б на зміну тенденцій та модернізацію сутності і компонентного складу предмета дослідження відповідно до нових вимог, що ставить перед учителями нова українська школа.

4. У широкому досвіді розроблення моделей прогнозування ближніх перспектив розвитку педагогіки як науки, передбачення можливого підвищення ефектив-

ності педагогічних процесів та якості їх результатів мають місце перевантаження моделей дослідження: щось про теоретичну і методологічну базу дослідження з переходом на структуру його предмета, а від цього – на об'єкт (модуль галузі, який чимось інноваційним поповнюється) із переходом на компоненти досліджуваного процесу та умови підвищення його ефективності тощо.

Не варто компоненти двох і більше моделей (гносеологічного, управлінського, технологічного й критеріально-оцінного контекстів) намагатися вибудувати в одній графічній структурно-функціональній моделі, яка експериментально апробується на ефективність.

Необхідно пам'ятати, що не кожній моделі, що розробляється в педагогіці, притаманна прогностична функція. Педагогіка ще не підійшла впритул до застосування теорії кількісного вимірювання й оцінювання, яка за кількісними показниками змогла б адекватно відобразити основні якісні аспекти досліджуваних педагогічних явищ. Тому доводиться користуватися дещо обмеженими функціями моделей, що розробляються і застосовуються в педагогічних дослідженнях. У таких випадках велику допомогу педагогіці надає експериментальна психологія, яка широко використовує так звані моделі-замінники і моделі-зразки в прикладних наукових проєктах.

Моделі-замінники використовуються замість реальних об'єктів, оскільки останні довготривалі в часі і просторі, а тому їх вивчення з кількісними та якісними показниками за названими моделями переноситься на реальний об'єкт чи предмет педагогічного дослідження.

Моделі-зразки зв'язані з рухом від відомого еталону до еталону, завданому певними змінами в освіті й науці. Це нові еталони науки, що є основою знань, умінь, навичок учнів/студентів-педагогів, відображених у навчальних планах і різного рівня освітніх програмах. Моделі-зразки мають швидше практичну спрямованість навчального про-

цесу в школі чи ЗВО. Моделі типу замінники погоджуються з відомими в прогностиці стратегічними підходами до прогнозування – пошуковим (модель-замінник) і нормативним підходами (модель-зразок) [5].

У найбільш загальному підході до класифікації моделей у сфері теорії освіти і навчання, теорії й методики виховання, теорії керівництва й управління можна й обійтися в освітньо-професійній діяльності вчителя (викладача) засобами моделювання без пошуку і вибору учнями (студентами) адекватних їм за відповідними ознаками видів аналогії. І все ж наголосимо, що за цих умов прогностична роль моделей-зразків та їм подібних еталонів навчання є малопомітною, непродуктивною, утилітарною.

Конкретизуємо думку про різні педагогічні моделі дещо інакше. Одні з них здатні сприяти забезпеченню пошукової функції пізнавальної діяльності з метою вчитись прогнозувати результат, інші (як моделі-зразки) – нормативної функції, які носять практичну спрямованість (еталони для повторення, закріплення, актуалізації та застосування знань, їх перетворення в уміння, а вмінь – у навички тощо).

Не всі автори визнають аналогові й прогностичні можливості методів інформаційного педагогічного моделювання. Інформаційні моделі, пише В. Григоров, є швидше накопичувальними схемами, які дозволяють зібрати воедино відомості для вивчення стану та зміни параметрів функціонування досліджуваної системи [5]. Вони (моделі) не завжди придатні для діагностування явищ та передбачення наслідків зміни параметрів соціальних досліджень. Математика виявляє тенденцію до переходу від суто кількісних методів отримання необхідної інформації до її аналізу й оцінювання з позицій якості отриманих параметрів. А педагогіка навпаки проявляє тенденцію до переходу від суто якісного аналізу до кількісних вимірювань.

Зустрічний рух двох наук – педагогіки і математики, який веде до продуктивного їх взаємопроникнення, особливо в підготов-

ці вчителів природничо-математичних спеціальностей та вчителів початкової школи, сприяє розвитку відповідних наук та конкурентоспроможності учителів в умовах ринку науково-освітньої праці.

Саме велика евристична цінність аналогії і стимулює продуктивних вчених до її використання у процесі пошуку аналогії у природному чи соціокультурному середовищах, щоб активно й творчо мислити, рухатись уперед в умовах дефіциту фактів та інновацій, кризових ситуацій у відповідних галузях господарювання. Першоосновою аналогово-традуктивного (від одиничного до одиничного або від загального до загального) мислення є здатність людини знаходити елементи схожості, подібності й відмінності в системах, що порівнюються з їх структурно-функціональними прототипами.

За цього на перший план виступає прогностично-пошукова функція аналогії, яка успішно реалізується у процесах: 1) формування проблемних завдань наукового проєкту; 2) корекції й генерування об'єктивних прогнозів і гіпотез; 3) перенесення продуктивно працюючих ідей, парадигм у новостворені, матеріально оснащені умови їх реалізації; 4) створення нових науково-прикладних передбачень та прогнозування цілісно-інтегрованої системи рекваліфікації працівників та підготовки нових науково-педагогічних та вчительських кадрів для всіх рівнів освітніх закладів; 5) моделювання (стандартизація) об'єктів дослідження і перевірка ефективності та якості їх функціонування в нових умовах пізнання тих властивостей, відношень і зв'язків речей, яких ми не можемо схопити живим спогляданням. Ці складні пізнавальні дії людини є її мисленням за аналогією.

Міркуючи над цими словами, можемо дійти висновку, що «мислення про мислення» [6] з позицій того, що воно відображає об'єктивну дійсність глибше, повніше і точніше, ніж чуттєве пізнання, яке відбувається завдяки відчуттям і сприйманню, бо, насправді, йдеться про механізм аналогізуючого виду мислення, яке серед своїх різно-

видів є найважливішою передумовою винахідника. На переконання Г. Буша, «винахідником стає той, хто бачить аналогії функцій і матеріалу об'єктів; хорошим винахідником – той, хто бачить аналогії відношень і пропорцій, і великим винахідником – той, хто засвоїв діалектику аналогізування у процесі трансформації проблемної ситуації з допомогою евристичних властивостей» [3, с. 130].

Незалежно від того, що жодна наука не може обійтися без використання аналогії й аналогія відіграє значну роль у пізнанні та перетворенні світу, все ж логічне значення її висновків дуже незначне, оскільки вони (висновки) не дають достовірних знань. Вона (аналогія) породжує наукові припущення, догадку, які потребують обов'язкової перевірки на рівні ймовірності. Якщо логічне значення висновків за аналогією незначне, то їх психологічна роль є досить вагомою. Догадки, гіпотези за аналогією наштовхують вчених на можливість використання евристичної аналогії або методу моделювання, в основі якого лежать умовиводи за аналогією. Як не парадоксально, при виявленні навіть значної подібності між об'єктами, явищами, що порівнюються, умовиводи за аналогією часто залишаються ймовірними, що не завжди окремі науковці враховують, а тому і не вдаються до оптимального застосування аналогії в освітній та науково-пошуковій діяльності.

Що ж на себе бере аналогія як метод пізнання, передбачення очікуваних результатів, які функції вона виконує у розпорядженні успішних вчених, обдарованих дослідників, вчителів-предметників?

Особливістю гносеологічної природи моделювання об'єктів, що теоретично й практично досліджуються, є те, що вони (об'єкти) безпосередньо і всебічно з певних причин не вивчаються. Вивчається не окремий елемент, а відповідна система (природна, соціальна чи психологічна), до якої об'єкти, що пізнаються людиною, мають певне відношення. Інакше кажучи, у процесі моделювання системи піз-

нання дослідник тимчасово переключається з реального об'єкта на предмет вивчення, структура моделі якого раціонально наповнюється елементами прототипу (оригіналу) завдяки їхній об'єктивній аналогічності. Ця особливість пізнання нового на базі віднайдених аналогів об'єктів, що порівнюються, вивчаються, досліджуються, є яскравим прикладом діалектичної взаємодії моделі, що народжується, та моделі, яка цей процес супроводжує.

Від І. Ньютона до сучасної фізики методи моделювання та аналогії в історичному розвитку науки і техніки пройшли складні еволюційні перетворення в природознавстві, математиці, мікрофізиці, кібернетиці та інших науках. Не станемо вдаватися в історію науки щодо розвитку методу моделей за етапами його становлення, а перейдемо до сучасного етапу цілісного застосування методів моделювання й аналогії в освітньо-науковому пізнанні. З цією метою вдаємося до дидактичної класифікації аналогії, здійсненої за двома основами: за знанійно-предметними та рівнево-творчими.

За змістом і структурою когнітивної складової навчання, яка переноситься з раніше засвоєного аналога на новий об'єкт вивчення, виділяється два види засновку: за аналогією властивостей та аналогією відношень.

Чим же характеризується аналогія властивостей прототипу і моделі, що порівнюються у процесі моделювання об'єкта, який вивчається за певною гіпотетичною метою? Якщо взяти за істину, що аналогові висновки «від моделі до прототипу» є найважливішою стадією застосування методу моделювання, то якими практично можуть бути варіанти структури висновків за аналогією при врахуванні характеру інформації про властивості та відношення, що переноситься з моделі на прототип для визначення їх відношень за властивостями?

Щоб більш повно проникнути в сутність взаємодії методу моделювання та методу аналогії, спробуємо детально з'ясувати структуру висновку за аналогією. Наголо-

симо, що висновок за аналогією – це умовивід від моделі до прототипу, а аналогія – це відношення між об'єктом (моделлю), що пізнається, і об'єктом (прототипом), на базі якого здійснюється визначення міри ізоморфізму (однаковість будови) між їхніми елементами і структурами загалом.

У використанні в парі процесів моделювання та аналогізування передбачається відомий результат дослідження моделі, розроблення якої становить прогнозований висновок за аналогією, у змісті якого вже міститься результат вивчення моделі або знаходиться за межами цього процесу (в природі, соціумі тощо). Справа в тому, що поняття моделювання як процесу включається у процес побудови моделі об'єкта чи явища, що пізнається.

Проблеми моделювання та аналогії в науці, особливо в гуманітарній сфері та освітній практиці, мають розв'язуватися комплексно за принципами і закономірностями так званої «педагогічної синергії». Маються на увазі концепти: нелінійності стилю і логіки педагогічного мислення; локальної й цілісної передбачуваності поведінки й прогнозованості ефективності та забезпечення реальної якості освітньої системи не тільки на етапах її реформування; ієрархічності освітньо-кадрової суб'єктно-рівневої відповідальності за підвищення престижності професії вчителя нової української школи та чергового етапу реформування освіти України.

Синергетика становлення і розвитку, яка дарує свій унікальний науковий потенціал педагогіці, дає підстави стверджувати не тільки про необхідність ідеальної, фрактальної, відкритої, еволюціонуючої загальної моделі реформування освітньої системи (2016–2029 рр.), а й поетапно апробувати її на ефективність з обов'язковою корекцією уже діючих проєктів реформування середньої та вищої освіти України.

З позицій філософії синергії будь-яка освітня система закономірно функціонує в умовах роздвоєності (біфуркації) у міру об'єктивно допустимих меж між такими станами, як: хаос і порядок, мінливість і

сталість, непередбачуваність і прогнозованість, революційний злам і еволюційні накопичення та зміни, розвиток без деградації системи освіти з її несистемною структурою, короткими застоями, замінами неефективних моделей новими, які спираються на існуючі прогресивні аналоги, зразки, прототипи (власні чи зарубіжні інновації).

Зазвичай, будь-які перетворення викликають психологічний стрес, супротив чи звикання до невдалих змін, розгубленість чи адаптивність до не завжди прогресивних, але епізодично більш продуктивних для суспільства чи окремих груп фахівців.

Усе це потребує нових принципів взаємодії таких протилежних начал, як упорядкування і хаос, із яких за певних умов і рішень закономірно можуть розпочатись нові, динамічні етапи становлення і розвитку системи, завдяки компетентно розробленим і майстерно реалізованим моделям та їх прототипам, що уже мають у Україні. Від них, як засобів вирішення освітніх і науково-прикладних завдань цілісної середньої та вищої освіти, залежить міра достовірності наукового передбачення в будь-якій галузі знань. «Не тільки результат дослідження, – писав К. Маркс, – але й шлях, до якого він веде, має бути істинним» [7, с. 544].

Яку ж роль у цьому відіграють прогностичні методи в педагогіці, до яких насамперед відносимо аналогію та моделювання, – ключові, методологічно фундаментальні в пору знакових змін у будь-якій системі й

передусім у педагогічній науці та освітній практиці.

Окремим етапом набуття нового знання є аналогізування розробленої нової моделі з метою отримання шуканої теоретичної й практичної інформації щодо властивостей, відношень та функцій нової моделі і прототипу, інтегрованих в одну модифіковану модель, збагачену відповідно до сучасних вимог нової системи з її складовими підсистемами. У виводі за аналогією посилка характеризує модель, а умовивід – прототип. Їх взаємозбагачення результатами дослідження відбувається за рахунок того, що, з одного боку, з моделі на прототип дедуктивно переноситься інформація властивостей, з іншого (традуктивно) – інформація структурно-функціональних відношень між прототипом і моделлю.

У зв'язку з цим ми і прийняли ці види інформації за основу розроблення однієї з освітньо-наукових класифікацій аналогії як методу пізнання.

Два види інформації за аналогією властивостей та відношень з їх спільною логічною основою забезпечували перенос з моделі на прототип три типи висновків за аналогією, а саме: реальні, коли основою класифікації є відношення самих явищ, що порівнювалися; атрибутивні (означальні), коли основою класифікації виступали співвідношення властивостей моделі та прототипу явищ, що порівнювалися; релятивні (відносні), коли за основу класифікації приймалися види аналогії за співвідно-



Рис. 1. Типи висновків за аналогіями властивостей та відношень між структурою і композицією моделі і прототипу вивчуваних предметів (явищ, процесів)

шеннями відношень між явищами, які порівнюються за аналогією (рис. 1).

Поданими формами аналогії властивостей та відношень не передбачається можливість дотримання чистоти переносу будь-яких ознак видів аналогії з прототипу на модель, про що засвідчують введені науковцями назви аналогії константи (постійна) або змінна. Ідеться про можливе існування наявності в аналогії відношень двох результатів переносу ознак з однієї моделі на іншу, між якими визначається або «» (чиста), або «змішана» аналогія. В обох випадках порівняння даних аналізу моделей та прототипів за рахунок загальної посилки і загального висновку об'єднують в одну систему об'єкти «змішаної» аналогії.

Особливу групу умовиводів за аналогією можуть представляти випадки, коли прототип збагачується модифікованими властивостями і відношеннями, що проявилися у новоствореній моделі вивченого явища чи об'єкта, вивчення яких передбачене освітніми програмами з навчальних дисциплін середніх загальноосвітніх навчальних закладів різних типів та освітньо-професійних і наукових програм закладів вищої педагогічної освіти. Як результат відбувається фундаменталізація внутрішньо-предметних та міжпредметних знань.

Що ж таке аналогія серед решти загальнодидактичних понять, здатних системно забезпечувати логіко-психологічні й технологічні функції освітньо-наукового пізнання нового знання студентами – майбутніми вчителями й учнями – майбутніми абітурієнтами закладів середньої професійної і вищої, не лише педагогічної освіти?

Ідеться про аналогію як процес аналогізування об'єктів освітнього й наукового пізнання; як метод чи прийом у різних видах діяльності; як особлива логічна форма умовиводів індуктивно-дедуктивної й традиційної природи мислення.

Саме тут доречно послатись на класифікаційну позицію Б. Гершунського, який в одній із праць [4] пише, що «окрім класифікації моделей репрезентації оригінала існують й інші численні системи класифі-

кацій». Ідеться про макромоделі з великою кількістю параметрів, за якими схематично подаються складні явища, і мікромоделі, в яких детально описуються ті чи інші окремі складові об'єкта; структурні моделі з характеристикою відношень між компонентами якихось складних об'єктів чи явищ та функціональні моделі, у структурі яких подаються причинно-наслідкові зв'язки; моделі системи дій та моделі тенденції процесів управління і керівництва; формування і розвитку; навчання і виховання; керівництва та педагогічного менеджменту.

Складовими моделювання або його супутниками виступають класифіковані аналогії за різними основами, задачами, ступенями точності тощо; аналогія перед моделюванням, у процесі моделювання, після моделювання; аналогія у структурі моделі, модель у структурі аналогії як процесу за принципом синергетики – процес у процесі, метод у методі, об'єкт у системі, система в об'єкті тощо [2, с. 8–16].

У дійсності кожна форма умовиводів відіграє особливу роль у процесі пізнання. Аналогія така ж необхідна на своєму місці в процесі пізнання, як і необхідна індукція чи дедукція. Влучно про це сказав К. Батороев, наголошуючи, що «в реальному процесі розвитку наукового мислення за аналогією утворюють нібито «міст» між індуктивними і дедуктивними способами мислення» [1, с. 17].

Висновки. Отже, аналогія у взаємодії з моделюванням та порівнянням здатна цілісно впливати на модифіковану нею структуру мислення і перетворюватися у метод довільної фантазії. Хто оволодів методом аналогії, той постійно відчуває велику потребу у вгамуванні власного інформаційного голоду: активізується рефлекс звернення назад, до досвіду, заради відкриття нового знання, наукового факту.

Більшість логістів, відзначаючи евристичну роль аналогії, заперечують її доказову силу. Про ймовірність висновків за аналогією говорять тоді, коли на неї дивляться із загальних позицій методів порівняння та моделювання, не вбачаючи в ній ве-

ливої спеціалізації прогнозувати, а іноді й відкривати нові наукові факти.

Адже серед аналогії є такі види та форми і способи поєднання з іншими прогностичними способами пошукової діяльності в освіті та науці, які завжди, за відповідних умов, ведуть до істини, до достовірних умовиводів, до наукових відкриттів у галузі освіти і пе-

дагогічної науки. Саме таким результатам пізнання сприятиме реалізація пропонованої нами концепції взаємодії моделювання й аналогії в межах їх роздільно-неподільної дидактичної цілісності як системи, прогнозованої й продуктивної реальності. Аналогія, як і проблемне навчання дітей у школі, починається з педагогічного вишу.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Батороев К. Б.** Кибернетика и метод аналогии. М.: Высшая школа, 1974.
2. **Бондар В. І.** Аналогія як явище в системі прогностичних методів у педагогіці // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 17: Теорія і практика навчання та виховання: зб. наук. праць. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. Вип. 29. С. 8–16.
3. **Буш Г. Я.** Аналогия и техническое творчество. Рига: Авотс, 1981.
4. **Гершунский Б. С.** Прогностические методы в педагогике. Киев: Изд-во «Вища школа», 1974. С. 126–140.
5. **Григоров В. М.** Роль экспертов в выработке управленческих решений // Научное управление обществом. М.: Мысль, 1972. Вып. 6. С. 132–136.
6. **Костюк Г. С.** Мислення та його розвиток // Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ: Радянська школа, 1989. С. 194–195.
7. **Маркс К. и Энгельс Ф.** Сочинения. Т. 20.

REFERENCES

1. **Batoroev, K. B.** (1974). Kibernetika i metod analogii [Cybernetics and the method of analogy]. Moscow: High school, p. 17. (in Russian)
2. **Bondar, V. I.** (2018). Analohiya yak yavyshechye v systemi prohnostychnykh metodiv u pedahohitsi [Analogy as a phenomenon in the system of prognostic methods in pedagogy]. Naukovyy chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriya 17: Teoriya i praktyka navchannya ta vykhovannya. Vyp. 29. – Scientific Journal of the National Pedagogical University named after M. P. Drahomanov. Series 17: Theory and practice of teaching and education. Issue 29. (pp. 8–16). Kyiv: Published by NPU named after M. P. Drahomanov. (in Ukrainian)
3. **Bush, G. Ya.** (1981). Analogiya i tekhnicheskoye tvorchestvo [Analogy and technical creativity]. Riga: Avots. (in Russian).
4. **Gershunsky, B. S.** (1974). Prognosticheskiye metody v pedagogike [Prognostic methods in pedagogy] (pp.126–140). Kyiv: Higher School Publishing House, Kyiv State University. (in Russian).
5. **Grigоров, V. M.** (1972). Rol' ekspertov v vyrobotke upravlencheskikh resheniy [The role of experts in making management decisions]. Moscow: Mysl' (in Russian).
6. **Kostyuk, G. S.** (1989). Myslennya ta yoho rozvytok [Thinking and its development]. Navchal'no-vykhovnyy protses i psykhychnyy rozvytok osobystosti. – Educational process and mental development of personality (pp.194–195). Kyiv: Soviet school. (in Ukrainian).
7. **Marks, K. & Engel's, F.** Sochineniya [Works]. V. 20. (in Russian).

УДК 376-056.264

DOI 10.31392/NPU-VOU.2021.1(80).08



Віктор СИНЬОВ

доктор педагогічних наук,
професор, академік НАПН України,
професор кафедри психокорекційної
педагогіки НПУ імені М. П. Драгоманова



Андрій ШЕВЦОВ

доктор педагогічних наук,
професор, член-кореспондент
НАПН України, головний науковий
співробітник, «Науково-практичний центр
профілактичної та клінічної медицини»
Державного управління справами

Ключові слова: спеціальна освіта, ін-
клюзивне навчання, особа з особливими
освітніми потребами, методологічні прин-
ципи, системний підхід, синергетика.

*Суспільний інтерес до інклю-
зивного навчання осіб з особливи-
ми освітніми потребами спричи-
нив інтенсифікацію наукових пси-*

СУЧАСНІ ПИТАННЯ МЕТОДОЛОГІЇ СИСТЕМИ НАУК ПРО СПЕЦІАЛЬНУ ОСВІТУ

© Синьов В., Шевцов А., 2021

*холого-педагогічних досліджень у
сфері спеціальної освіти. Це при-
зводить до необхідності розгляну-
ти її методологію у площині епіс-
темологічних моделей сучасного на-
укового дискурсу, зокрема з пози-
цій постнекласичної парадигми та
системно-синергетичного принци-
пу. Проте основою цієї методології
водночас залишаються базові по-
ложення теорії пізнання феноме-
нів, пов'язаних із навчанням і психо-
лого-соціально-педагогічною реабі-
літацією дітей та дорослих з обме-
женнями життєдіяльності.*

*Стаття присвячена питанням
системного розгляду основних те-
оретичних принципів спеціальної
освіти як мультидисциплінарної
наукової галузі з використанням си-
нергетичного підходу. Показано ге-
нетичний взаємозв'язок методоло-
гічних принципів дослідження спе-
ціальної освіти та сходження від
загальнонаукових принципів психо-
лого-педагогічних досліджень
до часткових, специфічних для
спеціальної педагогіки.*

Актуальність проблеми та дослідницьке питання

Дослідницьке питання цієї статті знаходиться в руслі завдань сучасної реформи системи вищої педагогічної освіти в Україні, яка актуалізована в останнє десятиріччя і відображає основні постнекласичні тренди в освіті XXI століття.

У Концепції розвитку педагогічної освіти, затвердженій наказом Міністерства освіти і науки України від 16 липня 2018 року № 776, серед проблем цієї галузі зазначається «...недостатній рівень аналітичності, доказовості та добросовісності досліджень у галузі педагогічних наук, що ускладнює їх використання в якості наукової основи освітнього процесу». Крім того, цей документ наголошує, що «на особливу увагу заслуговують питання підготовки педагогів до роботи з особами з особливими потребами, що передбачають обізнаність з особливостями психофізичного розвитку таких осіб та володіння спеціальними методиками» [2].

Отже, вельми актуальним є розвиток аналітичних та доказових підходів у такій психолого-педагогічній науковій сфері, як система наук про психофізичний розвиток, навчання й виховання дітей та дорослих із порушеннями психофізичного розвитку (ППФР) та особливими освітніми потребами (ООП), а саме – у **спеціальній освіті**.

Водночас інтерес до цієї сфери досліджень та відповідних наукових даних вельми підвищився у зв'язку із запровадженням освітньої політики, яку пов'язують з інклюзивним навчанням дітей з ООП. Адже саме досвід та результати багаторічних студій у сфері спеціальної освіти стали науковою та методологічною базою для становлення та розвитку підходів до організації інклюзивної форми навчання. Проте зазначений суспільний інтерес до навчання дітей із ООП у загальноосвітньому просторі спричинив залучення до зазначеної сфери науково-методичної діяльності великого прошарку спеціалістів, які не мають фундаментальної підготовки зі спеціальної освіти. Проблеми з розумінням методології досліджень спеціальної освіти виникають також у науковців-по-

чатківців, особливо якщо вони були залучені в цю сферу з інших галузей науки. Тож автори вважають за потрібне повернутися до базових основ теорії пізнання фактів, явищ та процесів, пов'язаних із навчанням, вихованням, психолого-соціально-педагогічною реабілітацією дітей та дорослих із ППФР та ООП.

Отже, стаття присвячена окремим питанням методології спеціальної освіти (спеціальної педагогіки) як наукової галузі. Зокрема, йдеться про пошук відповідей на питання щодо основних принципів спеціальної освіти, побудови її концептуального та понятійно-термінологічного апарату. Власне розкриття зазначених елементів методології спеціальної освіти (СО) і є **метою** цієї праці.

Базовий понятійно-термінологічний апарат

«Спеціальна освіта» як наука традиційно називалася в літературі «дефектологією». Згодом, через соціально-етичні міркування застосування терміна «дефектологія» було припинено, а саме поняття фактично розділилося на поняття «спеціальна педагогіка (корекційна педагогіка)», «спеціальна психологія» та «реабілітаційна педагогіка (психолого-педагогічна реабілітологія)».

Через таке «розщеплення» зазначена галузь мульти- та міждисциплінарної науки втратила свою первинну системність, що значною мірою зашкодило як відповідним теоретико-експериментальним дослідженням, так і практичному застосуванню їх результатів представниками різних фахових напрямів. Крім того, втрата іманентної міждисциплінарності цієї галузі негативно вплинула на системність підготовки спеціалістів та наукових кадрів для навчання та психолого-педагогічного реабілітування осіб з обмеженнями життєдіяльності.

Зауважимо, що поняття «спеціальна освіта» – «special education» («special needs education») – із самого початку його впровадження як термін у всьому англomовному світі є широкоживаним та зрозумілим як «парасольковий». Він відображає велику групу сфер його застосування з відповідним його звуженням до інших певних термі-

нів. Зокрема, йдеться про такі напрями його вжитку, як «multidisciplinary field of science», «implementations at organizational levels», «rehabilitation and care services for disabled persons». Надалі ми будемо застосовувати це поняття як переклад терміна, що позначає мультидисциплінарну галузь наук [9].

Зазначимо, що терміни «корекційна» та «спеціальна» педагогіка дуже близькі за змістом, проте не тотожні, оскільки корекційна педагогіка виходить за межі роботи з дітьми, які потребують корекційно-виховних впливів лише в спеціальних та інклюзивних освітніх закладах, охоплюючи ширшу соціальну сферу. Корекційна педагогіка також досліджує питання роботи з такими дітьми і дорослими в умовах реабілітаційних центрів, масових освітніх і позаосвітніх закладів, сімейного виховання тощо.

Крім того, термін «корекційна педагогіка» застосовується у значенні виховання дітей із певною девіантною поведінкою, порушеннями соціально-психологічної адаптації тощо. Проте зазначені порушення та дезадаптація не обов'язково мають біологічне походження, а лише соціальне.

Отже, паралельно з терміном «спеціальна освіта» для означення досліджуваного напрямку науки ми використаємо термін «спеціальна педагогіка» в її первинному розумінні як системної та міждисциплінарної науки.

Методологічні принципи спеціальної освіти як науки

Одним із найважливіших компонентів методології будь-якої науки є принципи, згідно з якими вона проводить свої дослідження. Такі принципи відображають основоположні ідеї, найголовніші вимоги до дослідження, узагальнені та обов'язкові для дотримання науковцями.

У цьому матеріалі ми покажемо, як, згідно з дедуктивним принципом філософії «сходження від загального до конкретного», загальнонаукові для психолого-педагогічних досліджень принципи стають частковими, специфічними для спеціальної освіти.

Крім того, головний наш підхід до побудови структури цієї статті – показати, як один принцип породжує наступний та

довести логічний і міждисциплінарний взаємозв'язок базових положень спеціальної освіти (спеціальної педагогіки) між собою, тобто представити методологічну сукупність принципів спеціальної освіти як узгоджену систему, яку підсумовує саме синергетичний принцип як наріжний у сучасній постнекласичній методології науки.

Отже, на підставі врахування найсуттєвіших положень інших людинознавчих наук, із якими зв'язана спеціальна педагогіка, остання користується у своїх дослідженнях системою принципів, спільних з основними вимогами до будь-якого психолого-педагогічного дослідження, проте з певною конкретизацією, специфічною саме для спеціальної освіти. Тобто, реалізуючи зазначені загальнонаукові принципи в конкретних дослідженнях, спеціальна педагогіка бере до уваги особливості роботи з дітьми з ППФР та дорослими з обмеженнями життєдіяльності, зумовлені специфікою їх розвитку та соціалізації.

Принцип каузальності

Отже, насамперед розглянемо загальнонауковий **принцип каузальності (причинності)** в спеціальній освіті, який конкретизується в **принципі детермінації вторинних порушень психічного розвитку** дитини і базується на фундаментальному положенні Л. Виготського про первинні та вторинні дефекти в структурі аномального розвитку дитини [10].

Очевидно, що принципи досліджень феноменів спеціальної освіти мають витoki в практичній роботі з дітьми з ППФР. Наприклад, для вчителя-практика, що працює в школі з інклюзивною формою навчання, вихідним питанням має бути таке: що є генезою специфічності «особливих освітніх потреб», а значить, і особливості освітнього процесу для дітей з ППФР? У теорії спеціальної освіти відповідь очевидна: біологічно-психолого-соціальне ядро як системне цілеутворення, що складає індивідуум!

Проте цей принцип детермінованості вторинних порушень Л. Виготського зараз, на жаль, нівелюється у практичній та методичній діяльності неопітаними спеціальної освіти, які внаслідок своєї неосвіченості

намагаються спростити, здійснити наукову редукцію підходів до надскладного процесу навчання та виховання дитини з ППФР.

Скасування ролі порушень біологічного ядра індивідуума (тобто первинний дефект за Л. Виготським) у його соціальному розвитку призводить до порушення логічного ланцюга пізнання такого факту спеціальної освіти, як «особлива освітня потреба»! Адже якщо не зрозуміле походження цієї особливої освітньої потреби – виникає сумнів щодо наявності цих потреб узагалі. Тоді ми впритул підходимо до знищення самої сутності як інклюзивного навчання, так і спеціальної освіти, тобто зниження ефективності та сенсу всього навчального процесу для таких дітей до нуля.

Водночас для індивідуально-диференційованого підходу треба застосувати весь арсенал інструментів та методів, спеціальних психолого-педагогічних та корекційно-реабілітаційних технологій, які накопичила дефектологія (спеціальна освіта) за багаторічну історію свого існування. І цей інструментарій базується саме на принципі детермінації вторинних порушень психічного розвитку.

Принцип диференційованого підходу

Наведений вище приклад доводить, що загальнотеоретичний принцип наукового пізнання переходить у частковий педагогічний **принцип диференційованого підходу** як у практиці навчання та виховання дитини, так і в наукових штудіях зі спеціальної освіти.

Тим більше, що цей принцип набуває новий зміст у спеціальній освіті та є генезою інших специфічних для неї методологічних принципів, які повністю гармонують з позитивістським підходом у спеціальній педагогіці та реабілітології.

Базове розуміння специфіки **диференційованого підходу** в навчанні та вихованні дитини з ООП впливають, зокрема, з основних ідей класика вітчизняної дефектології Л. Виготського, який у своїй культурно-історичній теорії розвитку особистості визначив такі закони, як:

1. Закон переходу від безпосередніх природних форм поведінки до опосередкованих, штучних, що виникають у процесі культурного розвитку психічних функ-

цій. Це процес перетворення найпростіших форм людської поведінки у такі, які спираються на мовлення, мислення і які є усвідомленими та довільними.

2. Закон виникнення вищих психічних функцій із колективних, соціальних форм поведінки.

3. Закон переходу функцій із зовнішнього у внутрішній план або закон інтеріоризації.

У дослідженнях українських психологів та дефектологів культурно-історична теорія Л. Виготського набула подальшого розвитку (І. Бех, І. Єременко, С. Максименко, В. Синьов та ін.).

На підставі базового положення Л. Виготського про «первинні та вторинні дефекти», поняття про «компенсацію» недорозвинених або порушених психофізичних функцій шляхом використання збережених або перебудови частково порушених функцій, узагальнень експериментальних і теоретичних праць у різних галузях корекційно-розвиткової роботи, виділяються спільні специфічні закономірності розвитку психіки дітей з ППФР, урахування яких має принципове значення для спеціальної освіти [5].

Базовий феномен розвиткових порушень, який формує ряд принципів спеціальної освіти (спеціальної педагогіки), полягає саме в соціально-педагогічній ситуації, коли відбувається **дивергенція біологічного та соціального** розвитку дитини.

Тобто корекційно-педагогічна та спеціальна психологічна діяльність власне і спрямована на корекцію розвитку дитини заради **конвергенції** зазначених соціально-біологічних процесів. Ідеться про керуване фахівцем випрямлення викривленого розвитку дитини з порушеннями здоров'я, якого можна назвати, так би мовити, **«ортопедагогом»**.

Отже, стосовно позитивних впливів на розвиток особистості дитини з порушеннями психофізичного розвитку, за допомогою яких певні її якості, що вже сформовані неправильно, а інші, які ще не склалися, потребують цілеспрямованого формування, виховання, спеціальна педагогіка використовує поняття «корекційно-виховна робота». Цей процес здійснюється у двох

взаємопов'язаних напрямках: виправлення недоліків у певній сфері розвитку дитини; сприяння її розвитку як цілісної особистості.

Принцип особистісно орієнтованого підходу

Тому дуже важливим у спеціальній освіті є імплементація загальнопедагогічного **принципу особистісно орієнтованого підходу** як у теоретико-методологічному, так і практико-емпіричному плані. Нам доводиться наголошувати на цьому принципі як базовому через те, що дуже часто він порушується як на практиці, так і в експериментальних психолого-педагогічних дослідженнях стосовно дітей і дорослих із порушеннями розвитку, зі стійкими обмеженнями життєдіяльності (інвалідністю), особливо у сфері роботи з особами з порушеннями інтелектуального та емоційно-вольового розвитку.

Тим часом, саме особистість, як суб'єкт соціальної взаємодії й діяльності, її інтереси, потреби, мотиви мають бути покладені в центр розгляду процесів корекційно-виховної роботи, побудови спеціального освітнього процесу.

І якщо говорити про учнів з інтелектуальними порушеннями, то провідна роль у корекції їх розвитку належить безпосередньо педагогічним умовам, які цілеспрямовано формують у них вищі психічні функції, забезпечують активність, усвідомленість і довільність діяльності.

Найбільш продуктивним є підхід до здійснення корекційного впливу на перебіг розвитку школяра з порушеннями інтелектуального розвитку, який передбачає створення педагогічних умов, що сприяють розвитку особистості як цілісної структури в єдності таких її компонентів, як пізнавальні процеси, емоційна та вольова сфери, досвід (знання, вміння, навички, звички), потреби, інтереси, переконання, цілі і мотиви. Важливо коригувати й розвивати в дітей з інтелектуальними порушеннями мислення не тільки і не стільки заради самого мислення, скільки для того, щоб забезпечити свідоме й активне ставлення учня до дійсності в усіх її різноманітних проявах, свідоме засвоєння інформації, усвідомленість трудової діяльності і поведінки в різних соціальних ситуаціях [4, с. 58–429].

Особистісна орієнтованість, суб'єктність побудови навчального процесу, що нами описується, своєю чергою призводить до того, що методологічно першочерговим і важливим у дослідженнях зі спеціальної освіти є також положення про **активність суб'єкта психічного відображення дійсності**, що детермінована як біологічно, так і соціально. Вкрай важливим є положення про формування внутрішньої психічної діяльності на основі зовнішньої, предметно-практичної, здійснюваної в прямій або опосередкованій співпраці з іншими людьми, про принципове значення для пізнавального розвитку людини формування вищих психічних функцій, можливості і необхідності їх виховання у всіх дітей із порушеннями розвитку без винятків!

Принцип сутнісного аналізу

Принциповим наслідком описаних вище феноменів спеціальної освіти є реалізація в дослідженнях **принципу сутнісного аналізу**. Ідучи від констатації тих або інших фактів та їх опису до проникнення у їх внутрішню структуру та з'ясування закономірностей їх розвитку під впливом розмаїття педагогічних факторів, важливо встановлювати: співвідношення здобутих результатів із загальнопедагогічними концепціями та з'ясувати специфіку їх застосування у роботі з дітьми з різними індивідуальними особливостями; характер взаємодії активності дитини з вадами розвитку та цілеспрямованих активних впливів на неї з боку педагога; прогнозовані моделі соціальних умов майбутнього функціонування дитини (дорослого) з обмеженими можливостями життєдіяльності в реальних ситуаціях свого оточення та ін.

Для спеціальної педагогіки в реалізації принципу сутнісного аналізу явищ особливо значущими є вимоги порівняльного (у зіставленні з педагогікою нормального дитинства) підходу та каузальності (див. вище), тобто намагання встановити закономірні причинно-наслідкові зв'язки між досліджуваними явищами виховання й розвитку дитини. Причому ці зв'язки мають встановлюватися як двосторонні та ланцюгові, наприклад, «особливості впливу» (А) – «зміни в особливостях особистості»

(Б); «нові, особливості особистості» (В) – «особливості впливу» (А).

Принцип сутнісного аналізу в дослідженнях спеціальної освіти безпосередньо пов'язаний з фундаментальними науковими положеннями щодо концептуальної єдності та об'єктивності досліджень, які також у спеціальній педагогіці мають специфічне значення [3].

Генетичний принцип

Вельми перспективно й глибинно розібратися із сутністю явищ спеціальної освіти досліднику допомагає **генетичний принцип (принцип розвитку)**, який має витoki в генетичному методі дослідження психіки, запропонований і розроблений Л. Виготським та його послідовниками, зокрема С. Максименком, у різних модифікаціях (експериментально-генетичний, генетико-моделюючий, генетико-перетворювальний) [1].

Відповідно до цього принципу психічне явище потрібно розглядати в розвитку (як виникло, розвивалось та розвивається, які перспективи розвитку має тощо). У корекційній педагогіці реалізація цих вимог щодо розгляду кожного факту і явища в розвитку з аналізом умов їх виникнення, внутрішніх і зовнішніх причин позитивної чи негативної динаміки пов'язана з певними труднощами.

Ускладнення в реалізації генетичного принципу в спеціальній педагогіці пов'язані також з тим, що в такій дитини суттєві своєрідності проявляються саме на переходах від одного рівня сформованості тієї чи іншої якості до іншого. Це стосується, наприклад, переходу дитини від зовнішньої предметно-практичної діяльності до внутрішньо-психічної. Специфічним у порівнянні з нормою, занадто уповільненим і залежним від корекційно-педагогічного управління є процес переходу можливостей дитини із зони найближчого до рівня актуального розвитку, тобто формування у неї здатності до самостійної діяльності й поведінки.

Лише за умови реалізації генетичного принципу досліджень у спеціальній педагогіці виконується вимога єдності вивчення, виховання (навчання) та розвит-

ку особистості – впливаючи на дитину, ми вивчаємо її, і навпаки.

Принцип єдності історичного й логічного

Наголосимо важливість у дослідженнях проблем спеціальної освіти реалізації **принципу єдності історичного й логічного**. Зрозуміло, що сучасна наукова думка формується з урахуванням теоретично-практичного досвіду попередніх поколінь. І хоча історія різних галузей спеціальної педагогіки, порівняно з іншими людинознавчими науками, досить нетривала за часом, вона сповнена дуже цікавих, але досить суперечливих підходів і концепцій. Тому важливо, вивчаючи розвиток проблем цієї науки в історичному аспекті, не просто констатувати ті або інші характеристики певних етапів її розвитку, а й використовувати до історичних фактів різноманітні процедури їх логічного аналізу: порівняння, зокрема із сучасним станом вивчення проблеми; встановлення причинно-наслідкових залежностей між соціально-історичними і відповідними педагогічними явищами; узагальнення певних тенденцій, їх конкретизація до особливостей історично-педагогічних умов тощо. За допомогою логічного аналізу історичного матеріалу спеціальна педагогіка встановлює зв'язки між феноменами, і на підставі виявлених закономірностей може прогнозувати виникнення певних проблем і пропонувати шляхи їх вирішення у майбутньому.

Принцип діяльнісного підходу

Слід наголосити на важливості діяльнісного підходу до досліджень у спеціальній освіті, який вимагає будувати їх відповідно до вчення про структуру людської діяльності (потреба – мотив – діяльність), у якій виділяються такі елементи: мета, завдання, планування і цілеспрямоване виконання послідовної сукупності дії, контроль за правильністю їх виконання, корекція помилок, яких припускаються в діяльності, зіставлення отриманого результату із задумом (метою).

У педагогічному процесі співпрацюють два види діяльності педагога (навчання) і учня (учіння). Із позицій принципу діяльнісного підходу важливо забезпечити їх справжню взаємодію, що в спеціальній педагогі-

ці значно ускладнюється через суттєві порушення діяльності осіб з ППФР та ООП.

Принцип системності

Зазначене вище засвідчує величезне значення для досліджень у галузі спеціальної освіти принципу системного підходу до аналізу педагогічних явищ. Відомо, що система – це взаємодія елементів, що її складають, яка призводить до результату, якісно відмінного, ніж сума окремих дій цих елементів. Наприклад, при дослідженні проблем корекції психічного розвитку людини з інтелектуальними порушеннями системний аналіз становитиме не окремі напрями корекційної роботи (розвиток сприймання, пам'яті, мислення тощо), а їх розгляд саме у взаємозв'язках між собою, а також між мотиваційними та іншими особистісними компонентами пізнавальної діяльності, її енергетичним забезпеченням (рівнями розумової працездатності), а найголовніше – у взаємодіях між цією системою (інтелектом) та педагогічними умовами, в яких вона функціонує (змістом навчання, його методами, формами та ін.).

Отже, певна спеціальна педагогічна система розглядається як така, що містить різні підсистеми елементарного характеру; своєю чергою, вона сама є підсистемою ще ширшої системи соціальних впливів на особистість, і тільки з урахуванням цих зазначених зв'язків ми можемо розраховувати на більш-менш повне розуміння, об'єктивну оцінку результату її (педагогічної системи) функціонування. Безумовно, у більшості реальних досліджень у галузі спеціальної педагогіки вивчаються не такі масштабні проблеми, а конкретніші – окремі підсистеми цієї цілісності. Проте й ці підсистеми мають розглядатися з позицій системного аналізу як взаємодії елементів, які об'єднує виділена для дослідження сукупність.

Основні вимоги принципу системного підходу в педагогічних положеннях зводяться до таких: розгляд системи як цілісності у відношенні до зовнішнього середовища і вивчення її в єдності з останнім; виділення у системі її окремих елементів та зв'язків між ними; з'ясування їх ієрархії у структурі системи; дослідження її влас-

тностей не як простої суми властивостей кожного з її елементів, а як нової якості; визначення серед виділених компонентів системи центрального, навколо якого об'єднуються інші елементи і вплив на який є найбільш продуктивним для покращення функціонування всієї системи (так званий системоутворюючий чинник); з'ясування таких способів управління системою, які б ефективно впливали на зв'язки між елементами системи і тим самим на вдосконалення цих елементів і всієї системи як цілісності.

Загалом можна зробити висновок, що на відміну від наявних теоретичних штудій спеціальної освіти практиці водночас бракує фундаментальних системних досліджень навчання та психолого-педагогічного реабілітування осіб з ООП. У цій площині актуальним є побудова теоретичних та методологічних підвалин освіти людей з інвалідністю будь-якого віку та будь-якого типу інтелектуальних, фізичних та сенсорних вад на системних, холістичних засадах [6].

Принцип синергетичності феноменів спеціальної освіти. Системно-синергетична парадигма досліджень

Маючи на увазі значну залежність розвитку дітей з ООП від системи виховання, водночас зазначимо, що її функціонування чутливе до того, що особистість і за умов порушень розвитку залишається також системою, якій притаманне явище самоорганізації.

Тож як психіка дитини з порушеннями розвитку, так психолого-педагогічні явища корекції останнього хоч і мають системні властивості, їх функціонування насправді відповідає не лише класичним канонам системологічної теорії. Ці феномени мають також вивчатися у площині нових постнекласичних уявлень про **синергетичну** сутність складних відкритих та нелінійних систем, які пронизують наше буття.

Таким чином, наступним методологічним принципом, який історично з'являється після класичної та некласичної наукових картин світу, зокрема в спеціальній педагогіці та психології, є постнекласичний **принцип синергетичності феноменів спеціальної освіти**.

Отже, **системно-синергетичний підхід** у моделюванні реабілітаційних процесів є методологічним кроком уперед порівняно з класичним системним підходом.

Очевидно, що будь-який педагогічний процес може бути тільки системою складною, відкритою (тобто такою, що відчуває різноманітні зовнішні щодо самої себе впливи), нерівноважною та нелінійною (коли при зміні одного з її елементів інші змінюються не пропорційно, а в значно складніших варіантах). Ось чому в педагогіці, й у спеціальній зокрема, неможливо повністю передбачити і спланувати весь комплекс педагогічних впливів.

Синергетичний дискурс проектування педагогічної системи на макроскопічному рівні полягає у визначенні можливих шляхів розвитку, спектру структур-атракторів еволюції відкритих нелінійних педагогічних систем. Керуючий вплив педагога має бути не так енергетично потужним, як правильно топологічно організованим. Ні вкладає енергія та ресурси дидактичних засобів, ані інтенсивність впливу, а його ефективна топологічна конфігурація, відповідна «архітектурі» резонансних точок навчально-виховного процесу є найбільш істотними. Власне, уміння адекватно проектувати структуру педагогічного процесу й було завжди одним із головних герменевтичних критеріїв педагогічної майстерності [8].

Системно-синергетичний принцип спеціальної освіти спирається на детальніші принципи, як похідні, що дозволяє нам синерге-

тично будувати корекційно-реабілітаційні процеси: принцип організації відкритого корекційно-реабілітаційного освітнього простору; принцип динамічного розвитку компонентів та функціональних зв'язків у спеціальних освітньо-виховних системах; принцип синергетичного поєднання компонентів та видів корекційно-педагогічного впливу [7]

І хоча, треба повторитися, коли йдеться про дітей з порушеннями психофізичного розвитку, управління їх розвитком і соціалізацією, тобто корекційне виховання, зазначена робота набуває особливого значення, водночас не можна не враховувати, що будь-яка людина є соціально-психічною системою, що самоорганізується, тому її розвиток підпорядкований системно-синергетичним принципам.

Останнє зауваження абсолютно чітко вказує на логічну послідовність та причинну зв'язність зазначених вище принципів спеціальної освіти як науки. Більш того, саме системно-синергетичний принцип своєю чергою об'єднує ці методологічні положення в таку ж саму складну та відкриту систему принципів спеціальної педагогіки.

Виновки

Отже, поєднуючи класичний системний та синергетичний підходи у своїх дослідженнях, систематизуючи свої базові принципи, спеціальна освіта як мультидисциплінарна наукова галузь реалізує їх у єдиному **системно-синергетичного підході**, що відображає новий епістемологічний рівень методології наукових досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Максименко С. Д.** Психологія учіння людини: генетико-моделюючий підхід: монографія. Київ: Вид. дім «Слово», 2013. 592 с.
2. Наказ МОН України від 16.07.2018 р. № 776 «Про затвердження концепції розвитку педагогічної освіти». URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiy-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>
3. **Синьов В. М.** Визначення методологічних принципів досліджень в галузі корекційної педагогіки // Науковий часопис нац. пед. ун-ту імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наук. пр. Київ, 2008. Вип. 11. С. 3–8.
4. **Синьов В. М.** Корекція інтелектуальних порушень в учнів допоміжної школи // Вибрані наукові

REFERENCES

1. **Maksymenko, S. D.** (2013). *Psykhoholohiia uchinnia liudyny : henetyko-modeliuiuchy pidkhid: monohrafiia* [Psychology of Human Learning: A Genetic-Modeling Approach: monograph]. Kyiv: «Slovo» Publishing House (in Ukrainian).
2. *Nakaz MON Ukrainy vid 16.07.2018 r. № 776 «Pro zatverdzhennia kontseptsii rozvytku pedahohichnoi osvity»* [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 16.07.2018 № 776 “On the approval of the concept of development of pedagogical education”]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiy-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (in Ukrainian).
3. **Syniov, V. M.** (2008). *Vyznachennia metodolohichnykh pryntsyviv doslidzhen v haluzi*

праці. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії. Київ: МП «Леся», 2010. 779 с.

5. **Синьов В. М., Синьова Є. П.** Загальні та специфічні закономірності психічного розвитку дитини при нормальному і ушкодженому зорі // Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки: зб. наук. праць. 2003. Вип. № 1. С. 1–7.

6. **Синьов В. М., Шевцов А. Г.** Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні // Дефектологія. 2004. № 2. С. 6–10.

7. **Шевцов А. Г.** Освітні основи реабілітології: [монографія]. Київ: МП «Леся», 2009. 484 с.

8. **Шевцов А. Г.** Синергетичні принципи проєктування педагогічного процесу як системи // Вища освіта України. 2003. № 2. С. 115–119

9. **Шевцов А. Г., Никоненко Н. В.** До питання про порівняння понятійно-термінологічного поля галузі спеціальної освіти в українській та англійській мовах // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): зб. наук. праць. 2019. Вип. 13. С. 324–340.

10. **Выготский Л. С.** Основные проблемы дефектологии // Собр. соч. Т. 5. Основы дефектологии. М.: Педагогика, 1983.

korektsiinoi pedahohiky [Definition of Methodological Principles of Research in the Field of Correctional Pedagogy]. Naukovyi chasopys nats. ped. un-tu imeni M. P. Drahomanova. Ser. 19. Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia: zb. nauk. pr. – Scientific Journal of National Pedagogical Dragomanov University. Ser. 19. Correctional pedagogy and special psychology: Issue 11, pp. 3–8. (in Ukrainian).

4. **Syniov, V. M.** (2010). Korektsiia intelektualnykh porushen v uchniv dopomizhnoi shkoly [Correction of Intellectual Disabilities for Special School Students]. Vybrani naukovy pratsi. Psykholoho-pedahohichni problemy defektologii ta penitentsiarii. – Selected scientific papers. Psychological and Pedagogical Problems of Defectology and Penitentiary (pp. 58–429). Kyiv: Lesia. (in Ukrainian).

5. **Syniov, V. M. & Syniova, Ye. P.** (2003). Zahalni ta spetsyfichni zakonornosti psykhnichnoho rozvytku dytyny pry normalnomu i ushkodzenomu zori [General and Specific Patterns of Mental Development of a Child with Normal and Impaired Vision]. Sotsialno-psykholohichni problemy tyflopedahohiky: Zb. nauk. prats. – Social and Psychological Problems of Tyflopädagogy: Scientific works collection. Issue no. 1. 1–7. (in Ukrainian).

6. **Syniov, V. M. & Shevtsov, A. H.** (2004). Nova stratehiia rozvytku korektsiinoi pedahohiky v Ukraini [New Strategy of Correctional Pedagogy Development in Ukraine]. Defektolohiia. – Defectology. No. 2. 6–10. (in Ukrainian).

7. **Shevtsov, A. H.** (2009). Osvitni osnovy rehabilitolohii: monohrafiia [Educational Basics of Rehabilitation: monograph]. Kyiv: Lesia. (in Ukrainian).

8. **Shevtsov, A. H.** (2003). Synerhetychni pryntsypy proektivannia pedahohichnoho protsesu yak systemy [Synergetic Principles of Designing of Pedagogical Process as a System]. Vyshcha osvita Ukrainy. – Higher education in Ukraine. № 2. 115–119. (in Ukrainian).

9. **Shevtsov, A. H. & Nykonenko, N. V.** (2019). Do pytannia pro porivniannia poniatiino-terminolohichnoho polia haluzi spetsialnoi osvity v ukraïnskii ta anhliiskii movakh [To the Issues of Special Education Conceptual and Terminological Field Comparison in the Ukrainian and English languages]. Aktualni pytannia korektsiinoi osvity (pedahohichni nauky): zbirnyk naukovykh prats. – Current Issues of Correctional Education (pedagogical sciences): Scientific works collection: Issue 13. 324–340. (in Ukrainian).

10. **Vygotsky, L. S.** (1983). Osnovnye problemy defektolohyy [The Main Problems of Defectology]. Sobr. soch. – T.5. Osnovy defektolohyy. – In the book: The Collected Works. Vol. 5. Fundamentals of Defectology. Moscow: Pedagogiy. (in Russian).



Марія ШЕРЕМЕТ

доктор педагогічних наук, професор,
декан факультету спеціальної
та інклюзивної освіти
НПУ імені М. П. Драгоманова,
почесний академік НАПН України,
заслужений працівник освіти України



Дар'я СУПРУН

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри спеціальної психології
та медицини факультету спеціальної
та інклюзивної освіти
НПУ імені М. П. Драгоманова

Ключові слова: методологія, методи наукового психологічного дослідження, професійна підготовка, когнітивно-компетентнісний компонент.

УДК 378.091.3:159.9-051
DOI 10.31392/NPU-VOU.2021.1(80).09

**КОГНІТИВНА
СКЛАДОВА
СТАНОВЛЕННЯ
ОСОБИСТОСТІ
СПЕЦІАЛЬНОГО
ПСИХОЛОГА**

© Шеремет М., Супрун Д., 2021

У статті досліджено сучасний стан проблеми професійної підготовки спеціальних психологів. Аналізуються практичні аспекти її вдосконалення. Розглядаються різноманітні методики наукових пошуків у межах означеної проблеми дослідження.

Висвітлено сутність і структуру професійної підготовки психологів. Встановлено елементи визначення, критерії та показники її сформованості. Особлива увага приділяється пошуку та розробці оптимального комплексу методів її запровадження, розробці програм та визначенню їх ефективності. Аналізуються практичні результати роботи науковців у зазначених площинах та результати дослідження когнітивно-компетентнісного компонента професійної готовності психологів (спеціальних, клінічних) до роботи за фахом. Окреслено перспективи подальших наукових досліджень у контексті вдосконалення підготовки психологічних кадрів.

Стаття є результатом досліджень у межах проєкту «Європейські цінності різноманіття та інклюзії для сталого розвитку» (620545-EPP-1-2020-1-UA-EPPJMO-PROJECT)

The European Commission's support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents, which reflect the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

Постановка проблеми. Досягнення високого рівня реалізації потенціалу особисті не може бути здійснено спонтанними, позасистемними зусиллями, якщо воно не буде підтримано системою науково обґрунтованих заходів, котрі є природною частиною державної і громадської політики країни. Такою системою є професійна підготовка психологів у галузі спеціальної освіти. Важливо, на нашу думку, відновити й розвивати на новітніх засадах принцип суб'єктно-особистісної орієнтації на ідею зазначеної підготовки. Людина, на думку прихильників ідей гуманістичної психології, має вміти самостійно будувати своє майбутнє, визначаючи його пріоритети відповідно до уявлень про щастя, добро, любов, здоров'я, професіоналізм тощо. Тож в умовах сьогодення необхідно схарактеризувати сучасну структуру формування культури життєвого самовизначення, культури професійного розвитку, мотивації впровадження даних компонентів у життя. Саме цей факт і підтверджує своєчасність і актуальність розпочатого нами дослідження.

Інтеграція України у європейський і світовий освітній простір і зумовлюють перебудову системи національної освіти на засадах інноваційності та демократизму, модернізації змісту й організації навчально-виховного процесу у вищій школі. Система вищої освіти сучасної України перебуває в стані реформування та визначення способів трансформації й удосконалення всіх етапів підготовки фахівців високого професійного рівня. Саме відповідно до концепції реформування вищої освіти, зокрема і спеціальної, освіта та освітня діяльність мають сприйматися та визнаватися державою засобом формування культурної, духовної та інтелектуальної сфер сучасного покоління громадян України. Інноваційна реформа національної системи вищої спеціальної освіти має бути спрямованою на зростання конкурентоспроможності навчальних закладів, що, своєю чергою, забезпечувало б економіку країни фахівцями, здатними втілювати інноваційні технології у всі сфери суспільного життя осіб з особливими освітніми потребами [5].

В умовах глобалізації, інтеграції й ускладнення соціальної діяльності, значної кількості інформації, швидкого та постійного оновлення технологій психології в галузі спеціальної освіти мають змогу успішно функціонувати тільки в тому разі, якщо вони матимуть певні життєві ціннісні орієнтації, якості та здібності, що забезпечать стійкість їх розвитку, соціальну мобільність, творчу особистісну позицію та гнучку адаптацію до всіх трансформацій. Це обумовлює необхідність заміни традиційної «знаннєвої» парадигми вищої освіти на нову, яка більшою мірою відповідатиме актуальним і перспективним потребам як розвитку суспільства, так і потребам самих фахівців [5].

Аналіз досліджень і публікацій. Беручи до уваги контекст психолого-педагогічного дослідження, значення набуває виокремлення шляхів інтенсифікації професійної підготовки, що відбувається в наступних напрямках: історія та філософія вищої педагогічної освіти (В. Кремень, В. Луговий, В. Шадриков, І. Яковлев та ін.); технології навчально-виховного процесу у вищих закладах освіти (В. Беспалько, Л. Кандрашова, Н. Кузьміна, В. Лозова, М. Ярмаченко та ін.). Різноманітним аспектам професійно важливих якостей психолога присвячено численні наукові дослідження таких аспектів: особистісних якостей як показника професіоналізму, фахова компетентність та готовність психолога до діяльності (І. Зимняя, А. Маркова, К. Платонов, Н. Пророк, В. Семиченко). Необхідно зазначити, що вимоги до особистісних якостей психолога спеціальних закладів освіти зумовлені високим рівнем складності діагностичної та корекційної роботи стосовно дітей з особливими освітніми потребами (В. Бондар, Т. Сак, В. Синьов, Є. Синьова, М. Супрун, А. Шевцов, М. Шеремет та ін.).

Мета статті. Відповідно до концептуальних засад теорії та практики професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти визначити її сутність та структуру; ідентифікувати сучасний стан сформованості когнітивно-компетентнісного компонента професійної підготовки спеціальних психологів у системі вищої освіти України.

Тож у розробці власних критеріїв та показників сформованості професійної підготовки психологів вважаємо, що основними вимогами до них мають бути об'єктивність, надійність, простота та зручність виміру, узгодження із складовими компонентами, адекватність, взаємообумовленість критерію з його показниками.

Методи дослідження. Задля реалізації поставленої мети були використані такі методи: теоретичні (теоретико-методологічний аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження; зіставлення, узагальнення та систематизація результатів наукових досліджень з метою визначення стану розробленості проблеми та перспективних напрямів її вирішення), емпіричні (діагностичні – тестування, інтерв'ю; обсерваційні – пряме й опосередковане спостереження, протоколювання; прогностичні – метод експертних оцінок, спостереження, самоаналіз, самооцінка), за допомогою яких було зібрано емпіричний матеріал стосовно практичного стану компонентів досліджуваної фахової підготовки, та статистичні методи обробки даних [5; 7; 8].

Виклад матеріалу дослідження. Вважаємо доцільним дослідження динаміки професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти відповідно до функціональної системи компонентів зазначеного процесу. До них віднесено: *професійно-мотиваційний, когнітивно-компетентнісний, операційно-діяльнісний, результативно-рефлексивний* [5]. **У контексті проведення дослідження когнітивно-компетентнісний компонент** становить сукупність таких характеристик, як системність знань; усвідомленість знань; стійкість знань (оволодіння матеріалом на рівні довготривалої пам'яті з постійним цілеспрямованим, довготривалим їх використанням).

Вивченням сфери пізнання займається когнітивна психологія – напрям, який доводить вирішальну роль знань в організації поведінки суб'єкта. Якість знань має контролюватися протягом професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти. Для психолога якість освітнього процесу визначається як нормативний рівень, якому має відповідати

продукт навчального процесу і в якому втілюється соціальне замовлення суспільства. В умовах переходу на нову філософію освіти – особистісну (ефективно-емоційно-вольову) під якістю освіти так само розуміється і соціальний розвиток студента (взаємодія його з усіма аспектами соціального оточення). Зробивши контент-аналіз першоджерел з досліджуваної проблеми (Т. Давиденко, Л. Зоріна, І. Лернер, Д. Ельконін, В. Тализіна та ін.), можна стверджувати, що під знанням розуміється результат духовної і практичної діяльності людей, втіленої в системі фактів, уявлень, понять, правил, законів, теорій. А під якістю знань ми розуміємо цілісну сукупність відносно стійких знань, що характеризують результат навчально-пізнавальної діяльності, які поділяються на три основні групи якостей: системність знань, усвідомлена дієвість знань, стійкість знань. Взаємозв'язок усвідомленості, стійкості і системності забезпечує повноцінність знань протягом професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти. Наявність таких знань у студентів-психологів дозволяє їм орієнтуватися в різних ситуаціях, уявляти образ діяльності, змінювати її план із виходом на нові цілі та засоби, висловлювати оцінні судження. Зважаючи на це, можна зробити висновок, що вимогами якості знань є: співвіднесення рівнів сформованості системи знань з виконавчими діями; оцінка реального перебігу цих дій та їх результатів із заданими; внесення корективів відповідно до досвіду в разі розбіжностей. На підставі вищевикладеного доцільно стверджувати, що когнітивно-компетентнісний критерій містить такі показники, як системність, усвідомленість та стійкість знань.

Когнітивний критерій відображає засвоєння найважливіших психологічних знань, їх глибини, прагнення узагальнювати й аналізувати матеріал, давати оцінку фактам і явищам психологічної сфери в житті суспільства. Проте цей процес має відбуватися системно, а не хаотично. Показник системності містить певні вимоги до організації процесу навчання, до учас-

ників навчального процесу, до побудови змісту навчання. В основі цих вимог лежить поняття системи, зокрема, її функціональної будови. Розглянемо суть вимог до організації змісту навчання. Одна з них полягає в тому, що зміст навчального матеріалу має бути організований у систему. Однак відомо, що кожна система характеризується рівнем ієрархії. Отже, зміст матеріалу повинен мати ієрархічну будову, надаючи відповідні системи знань [7; 8]. У практиці зустрічається така організація змісту, коли «працює» лише один або два рівні: один – високий, другий – низький. Це утруднює перехід від одного рівня до іншого, а потім, унаслідок цих труднощів, фактично розмивається кожен із них і система знань, як така втрачається взагалі. Як показує аналіз даного питання, є необхідність виділяти три рівні ієрархії побудови системи змісту навчання: рівень навчального предмета – це найвищий рівень, рівень явища – це середній рівень і, нарешті, третій рівень ієрархії – рівень поняття, закону, теорії. Процес навчання будують так, що працюють із середнім рівнем ієрархії, водночас здійснюючи перехід до систем знань як нижнього, так і вищого рівнів. Набуття знань студентами-психологами має відбуватися так, щоб між функціями систем знань усіх рівнів ієрархії весь час «працював» зв'язок. Інакше кажучи, зв'язок між рівнем ієрархії реалізується через зв'язок між функціями цих трьох систем знань. Між середнім і найнижчим (понятійним) рівнем доводиться виділяти проміжні рівні ієрархії: рівень закону та рівень теорії. Це середній рівень ієрархії, який дозволяє побудувати навчальний процес так, щоб можна було легко здійснити перехід як до системи знань нижчого рівня ієрархії, так і до системи знань вищого з рівнів. У змісті навчання в межах системи знань кожного рівня ієрархії повинні бути виділені елементи цих систем, їх системотворчі чинники, структури, системні властивості, тобто всі функціонально-морфологічні компоненти системи. Оскільки відсутність системи знань середнього рівня ієрархії утруднює встановлення зв'язку між системами знань найнижчого і найвищого рівнів ієрархії, то

з цього випливає, що трьохрівнева будова змісту навчання є обов'язковою вимогою для формування системності знань у студентів-психологів. Відомо, що в межах свого рівня ієрархії система знань виконує певну функцію. Тому зміст системи знань кожного з рівнів ієрархії повинен відображати цю функцію [8]. Отже, процес навчання та засвоєння знань під час професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти повинен являти собою систему, це вимога дидактичного принципу системності. Нарешті, показник системності передбачає, щоб усіма можливими засобами розвивалася системність мислення, а це означає, що різноманітні види навчальних дій здійснювались під кутом зору системної «призми».

Особливим показником когнітивного критерію є його усвідомленість, що виявляється у професійній компетентності студента, тобто це і є узгодженість пізнавальної спрямованості, прояв інтересу й усвідомлене ставлення до набутих знань. Когнітивно-компетентнісний критерій визначає рівень знань студентів-психологів про сутність, функції, передумови успішної взаємодії, розуміння значущості високого рівня професійної компетентності для успішної майбутньої професійної діяльності, уміння визначати складові компоненти в процесі професійної підготовки. Акцентом даного критерію є рівень знань студентів про сутність та закономірності, принципи, функції сформованості професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти. Досліджуваний критерій окреслюється як базовий щодо всієї професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти, характеризує рівень інтегративних знань студентів із медичної, психологічної та педагогічної галузей, які є цілісним відображенням у свідомості майбутнього психолога єдності складових професійної діяльності. Цей компонент виконує гносеологічну, світоглядну функції; його дія спрямована на забезпечення інформації про відношення між суб'єктом і об'єктом інтегративного пізнання навколишнього світу, закономірності її розвитку та на реалізацію умінь оперувати цією інформацією в різних сферах професійної діяльності. Визначений

компонент проявляється в епістемологічній компетентності студентів і слугує критерієм їхньої гносеологічної обізнаності, здатності до інтегративного мислення, пошуку шляхів вирішення комплексних корекційно-психологічних проблем, доведення теоретичних висновків, формулювання інтертеоретичних положень про психологічне і педагогічне осмислення сутності і складності будь-якого дефекту, його глибини, володіння діагностичними методиками, умінням спроєктувати корекційно-реабілітаційні заходи, здатність прогнозувати адаптаційні можливості дитини, набувати медичної, психологічної і педагогічної компетентності для подальшої професійної практичної діяльності, яка реалізується в різноманітних видах (діагностична, корекційна, реабілітаційна, прогностична, профілактична, організаційно-управлінська, комунікативна, інформаційна тощо), інтегруючись із діяльністю представників інших професій.

Стійкість знань – це показник, що визначає ґрунтовність засвоєння навчального матеріалу, стійке закріплення та вільне відтворення й застосування на практиці, що надає можливість успішно набувати нові знання. Ґрунтовне засвоєння знань досягається всім процесом навчання. Знання тим ґрунтовніші, чим свідомішою є праця студентів. Принцип міцності визначає стійкість накопичених знань. Психологи розрізняють 4 рівні засвоєння заданого матеріалу:

- перший рівень (знайомства) характеризується умінням розрізняти вивчений об'єкт серед решти, вибирати його із сукупності об'єктів;

- другий рівень (репродукції) характеризується умінням відтворювати вивчений матеріал, але не виходячи при цьому за межі вивчених відомостей;

- третій рівень (уміння) характеризується умінням вирішувати практичні завдання за вивченим матеріалом, застосовувати відомі загальні методи в конкретних умовах;

- четвертий рівень (творчості) характеризується умінням створювати нові підходи і методи вирішення проблем у певній сфері діяльності [7; 9].

Досліджуваний показник відображає особливість навчання, відповідно до якої оволодіння знаннями, уміннями та навичками досягається лише тоді, коли вони, з одного боку, ґрунтовно осмислені, а з іншого – добре засвоєні й довго зберігаються в пам'яті. Стійкість засвоєння насамперед забезпечується реалізацією принципів навчання (доступності, зв'язку теорії з практикою, наочності, систематичності та послідовності, свідомості й активності тощо). Водночас необхідним є закріплення вивченого на кожному занятті програмного матеріалу та повторення раніше пройденого. Навчання необхідно провадити таким чином, щоб знання та вміння з попередніх етапів професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти ставали базовими для наступних, більш складних етапів. Необхідно зазначити, що повторення та закріплення навчального матеріалу має носити активний пошуковий характер. Доцільним є провадження за допомогою виконання різноманітних творчих завдань (технічних задач з неповними даними; проблемних бесід, розрахункових задач на визначення необхідності кількості матеріалу тощо). Міцність формування практичних умінь має бути доведена під час виконання тренувальних вправ, трудових завдань, суспільно корисної продуктивної праці та ін.

Даючи характеристику процесу засвоєння знань, стверджуємо, що стійкість знань тісно пов'язана з характеристикою процесу засвоєння знань. Загалом поняття «засвоєння» визначається як процес «відтворення» індивідом історично сформованих, суспільно вироблених здібностей, способів поведінки, знань, умінь та навичок, процес їх перетворення у форми індивідуальної суб'єктивної діяльності. Засвоєння навчального матеріалу відбувається в результаті пізнання, в основі якого знаходиться складна цілісна психічна діяльність особистості і яка передбачає функціонування всіх пізнавальних психічних процесів (сприйняття, пам'ять, уявлення, мислення, мова), почуття, волі, спрямованості, мотивації [6; 8].

Узагальнюючи викладені положення, виокремлюємо такі етапи процесу засвоєн-

ня знань: 1) ознайомлення з прийомом; 2) засвоєння змісту прийому через виконання вправ; 3) перенесення прийому на вирішення нових завдань; 4) контрольне перенесення прийому [1; 4].

Тож, узагальнюючи вищенаведені психолого-дидактичні положення стосовно структуризації особистісного процесу стійкого засвоєння знань, виокремлюємо три взаємопов'язані етапи. На першому етапі відбувається первинне сприймання, осмислення і запам'ятовування навчального матеріалу, тобто засвоєння теоретичних знань. На другому етапі студент-психолог набуває навички і вміння практичного застосування знань на основі проведення спеціальних тренувальних вправ. На третьому етапі здійснюється повторення, поглиблення і закріплення знань, удосконалення практичних умінь і навичок, що й забезпечує міцність знань [5].

Процес стійкого засвоєння знань передбачає повний цикл навчально-пізнавальних дій: сприймання нового матеріалу, його первинне і наступне осмислення, запам'ятовування, виправлення під час застосування теорії на практиці, повторення з метою поглиблення і засвоєння знань, умінь, навичок. Процес засвоєння знань передбачає виконання студентами послідовності певних пізнавальних операцій, дій, спрямованих на досягнення певного наслідку. Тому міцність знань корелює з їхньою активністю та характером діяльності. У контексті дослідження під активністю розуміємо не зовнішню моторну діяльність студентів, а їхні внутрішньорозумові дії, які виявляються через такі якісні показники, як усвідомленість, осмислення, рефлексивність [5].

На психологічне підґрунтя ефективності запам'ятовування і збереження інформації вказував і той факт, що міцність знань залежить від особистісної настанови на запам'ятовування (мети, характеру використання у практиці тощо) та включення в активну і власну діяльність. Навчальна інформація, що не підлягала внутрішній переробці, осмисленню, не стала частиною особистісного досвіду, не може стати основою міцних знань. Тож, як бачимо,

процес засвоєння знань має складний характер, містить кілька етапів, які охоплюють мотиваційну та пізнавальну сфери студентів-психологів. Відповідно до кожного структурного компонента встановлено критерії та показники рівнів їх сформованості. З метою діагностики основних рівнів сформованості зазначених компонентів та для оцінки ефективності експериментальної моделі системи професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти і було розроблено даний комплекс критеріїв і показників, який доцільно розглядати у вигляді критеріальної моделі. На основі визначених критеріїв та показників і за допомогою підібраних організаційних форм і методів діагностування виокремлено чотири рівні сформованості зазначених компонентів: високий, достатній, середній та низький [2; 4;5].

Отже, нами було ідентифіковано стан і складові професійної підготовки психологів у системі вищої освіти України. Доведено, що належна діагностика забезпечує науковий підхід до організації роботи зі студентами, їх професійного розвитку та саморозвитку [7; 8]. На підставі аналізу результатів дослідження нами визначено об'єктивний стан сформованості зазначених компонентів, що уможливило висновки про коректність загальної гіпотези дослідження, урахуваючи особливості та потенційні можливості його учасників. Результати рівнів сформованості свідчать про недостатній рівень сформованості когнітивно-пізнавального компонента в структурі професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти (табл. 1).

На підставі аналізу результатів дослідження маємо переважання середнього (реконструктивного) рівня сформованості *когнітивно-компетентісного компонента*. Проте, за даними моніторингу, абсолютна більшість реципієнтів виявила високий рівень зацікавленості та включеності в діяльність. Водночас в окремої частини студентів також було зафіксовано доволі низький рівень сформованості когнітивних операцій. Одержані в процесі зрізу дані за усіма показниками когнітивно-пізнавального критерію свідчать про те, що за-

Таблиця 1

Рівні сформованості когнітивно-компетентнісного компонента (у %)

Експериментальні групи	Розподіл за рівнями когнітивно-компетентнісного критерію (%)							
	Високий (Інноваційний)		Достатній (Продуктивний)		Середній (Реконструктивний)		Низький (Репродуктивний)	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
Групи E1 (199 осіб)	8	4,0	56	28,1	105	52,8	30	15,1
Групи E2 (294 особи)	14	4,8	80	27,2	148	50,3	52	17,7
Групи E3 (246 осіб)	12	4,9	68	27,7	128	52,0	38	15,4
Психологи (210 осіб)	3	1,4	20	9,5	69	32,9	118	56,2

галом для студентів-психологів та працюючих психологів у галузі спеціальної освіти характерною була відсутність системності знань; чітких уявлень про психолого-педагогічну діяльність, як наслідок маємо неповністю сформоване ставлення до неї та відсутність здатності управляти зазначеною діяльністю. Тож підтверджено доцільність модернізації методики викладання психології у вищій школі шляхом проведення в процесі формування знань психолого-педагогічних мотиваційних тренінгів, спрямованих на вдосконалення складових професійної підготовки психологів (спеціальних, клінічних) у галузі спеціальної освіти [5].

Висновки, перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Підсумовуючи зазначимо, що сьогодення висуває до майбутніх фахівців спеціальної освіти вимоги як щодо наявності базових професійно важливих якостей, так і до здатності аналізувати свою професійну діяльність, удосконалювати професійні навички, засвоювати нові професійні напрями, що потребує необхідності розвитку особистісного ресурсу.

Отже, професійна підготовка фахівців спеціальної освіти має бути спрямованою на формування особистості, яка володіє не тільки системою спеціальних знань та професійних дій, а й вирізняється сформованістю професійно важливих компетентностей, відповідним рівнем кваліфікації з урахуванням світових і європейських стандартів якості при збереженні національних здобутків і пріоритетів, а також здатної до плідної трудової діяльності в сучасних умовах у контексті соціальної згуртованості в освіті. В умовах гло-

балізації, інтеграції й ускладнення соціальної діяльності, значної кількості інформації, швидкого і постійного оновлення технологій фахівці спеціальної освіти можуть успішно функціонувати тільки в тому разі, якщо вони матимуть певні життєві ціннісні орієнтації, якості і здібності, що забезпечать стійкість їх розвитку, соціальну мобільність, творчу особистісну позицію та гнучку адаптацію до всіх трансформацій.

Тож цілком обумовлено є необхідність заміни традиційної, «знанневої» парадигми вищої освіти на нову, що більшою мірою відповідає актуальним і перспективним потребам як розвитку суспільства, так і потребам майбутніх фахівців досліджуваної категорії. Саме європейський освітній простір просуває ідею «трикутника знань», яка полягає в максимально тісному зв'язку освіти, дослідної діяльності та технологічних інновацій. Характерними рисами глобалізації в галузі освіти є уніфікація знань, загальне прагнення країн світу до досягнення високої якості освіти. Освіта стає головною детермінантою економічних результатів та світового потенціалу.

Узагальнюючи вищевикладене, можемо стверджувати, що об'єктивна реальність глобалізації вимагає нової цільової орієнтації, що враховує потреби в міжнародній солідарності щодо цінностей загальнолюдської етики. Водночас важливою умовою інтеграції вищої школи України у світовий освітній простір має бути збереження національного досвіду, традицій, зміцнення і розвиток її безперечних переваг, до яких, передусім, відноситься науковість освіти, її фундаментальність та енциклопедичність.

Досягнення конкурентоспроможної якості національної освіти в контексті соціальної згуртованості стає пріоритетом модернізації також і спеціальної освіти України. Здійснений аналіз процесу глобалізації, змінності, конкуренції, що з кожним роком владніше заявляють про себе у світі, зобов'язують нарощувати дослідницькі зусилля щодо ролі освіти у формуванні особистості, адекватної інноваційному типу суспільного прогресу – інноваційної

особистості фахівця спеціальної та інклюзивної освіти. Перспективними напрямками наукових пошуків убачаємо подальше вивчення й узагальнення досвіду та тенденцій професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти; комплексне дослідження зазначеного явища в дотичних галузях наукових знань та формулювання новітньої концепції становлення особистості сучасного психолога (спеціального, клінічного).

ЛІТЕРАТУРА

1. Основи теорії виховання: навч. посіб. / Синьов В. М., Пометун О. І., Кривуша В. І., Супрун М. О. Київ: МП «Леся», 2000. 140 с.
2. Синьов В. М., Супрун Д. М. До питання професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти: єдність теоретичної і практичної готовності вирішувати професійні завдання. Освіта дітей з особливими потребами: від інституціалізації до інклюзії: збірник тез Міжнар. конгресу зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології / Вінницький державний університет імені Михайла Коцюбинського, Україна. Вінниця, 2016. С. 319–320.
3. Супрун Д. М. Професійна підготовка психологів в галузі спеціальної освіти. Монографія. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. 392 с.
4. Супрун Д. М. Модернізація змісту професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти: монографія. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. 492 с.
5. Супрун Д. М. Теорія та практика професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти: дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.03. Київ, 2018. 657 с.
6. Супрун Д. М. Management – a component of psychologists' professional training (Менеджмент – складова професійної підготовки психологів): навчально-методичний посібник для студентів, слухачів магістратури та практикуючих психологів. Київ, 2019. 390 с.
7. Супрун М. О. Корекційне навчання учнів допоміжних закладів освіти: витоки, становлення та розвиток (друга половина XIX – перша половина XX ст.): монографія. Київ: Вид. КЮІ МВСУ Паливода АВ, 2005. 350 с.
8. Шеремет М. К., Супрун Д. М. Самоздійснення в контексті професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти // Матеріали Всеукр. (заочної) наук.-практ. конф., присвяч. 5-річчю кафедри корекц. освіти та спец. психол. Харків, 2017. С. 382–385.

REFERENCES

1. Syniov V. M., Pometun O. I., Krivusha V. I., Suprun M. O. (2000). *Osnovy teoriiy vihovannya* [Basics of upbringing theory]. Kiev: MP Lesia. (in Ukrainian).
2. Syniov, V. & Suprun, D. (2016). Do pytannya profesiinoi pidhotovky psykholohiv v haluzi spetsialnoi osvity: yednist teoretychnoi i praktychnoi hotovnosti vyrishuvaty profesini zavdannia. [On the issue of psychologists' professional training in the field of special education: the unity of the theoretical and practical readiness to solve professional tasks] *Osvita ditei z osoblyvymy potrebamy: vid instytualizatsii do inkluzii* – Education of children with special needs: from institutionalization to inclusion. 319–320. (in Ukrainian).
3. Suprun, D. (2017). *Profesiina pidgotovka psykholohiv v galuzi spetsialnoyi osvity* (monograph) [Professional psychologists' training in the field of special education: a monograph]. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M.P. Dragomanova. (in Ukrainian).
4. Suprun, D. (2019). *Modernizatsiia zmistu profesiinoi pidhotovky psykholohiv v haluzi spetsialnoi osvity* (monohrafiia) [Modernization of the content of psychologists' professional training in the field of special education: a monograph]. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova. (in Ukrainian).
5. Suprun, D. (2018). *Teoriia ta praktyka profesiinoi pidhotovky psykholohiv v haluzi spetsialnoi osvity*. (dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.03) [The theory and practice of psychologists' professional training in the field of special education. (DSc thesis)]. Kyiv. (in Ukrainian).
6. Suprun, D. (2018). *Management – a component of psychologists' professional training* (menedzhment – skladova profesiinoi pidhotovky psykholohiv). Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova. (in Ukrainian)
7. Suprun, M. (2005). *Korektsiine navchannia uchniv dopomizhnykh zakladiv osvity: vytyky, stanovlennia ta rozvytok* (druga polovyna XIX–Persha polovyna of XX century.) [Correctional teaching of pupils in the special education institutions: preconditions, formation and development (second half of the XIX – first half of the of XX century)]. Kyiv: View. KYUI MVSU Palivoda AB (in Ukrainian).
8. Sheremet, M. & Suprun, D. (2017). *Self-realization in the context of psychologists' professional training in the field of special education. Materials of Ukrainian (correspondence) scientific and practical conference devoted to 5th anniversary of the department correctional education and special psychology*, 382–385. (in Ukrainian).

9. Frankl, V. (2006). *Man's Search for Meaning. An Introduction to Logotherapy*. Boston: Beacon Press.



Петро СІКОРСЬКИЙ

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки
та інноваційної освіти
Національного університету
«Львівська політехніка»,
почесний академік НАПН України

Ключові слова: учитель, заклад педагогічної вищої освіти, освіта, школа, концепція.

Ефективне реформування освіти неможливе без відповідних змін у підготовці педагогічних і науково-педагогічних працівників. За останні півстоліття неодноразово проводилися реформи в освіті. Проте жодного разу не було навіть намагання щось змінити в системі підготовки педагогічних і науково-педагогічних працівників.

У концепції «Нова українська школа» поставлено цілу низку вимог до підготовки нового вчителя. Він, з одного боку, мав би добре володіти навчальним матеріалом зі свого предмету і пов'язаних з ним, методикою його викладання, новими технологіями навчання, забезпечувати реалізацію особистісно орієнтованого, діяльнісного, компетентнісного та диференційованого підходів. Учитель нової української школи мав би стати ліде-

УДК 37.013:378.016

DOI 10.31392/NPU-VOU.2021.1(80).10

ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ У КОНТЕКСТІ КОНЦЕПЦІЇ «НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА»

© Сікорський П., 2021

ром, який не лише любить свій предмет, фахово його викладає, а й любить дітей, враховує їхні індивідуальні особливості, всю увагу зосереджує на інтелектуальному та фізичному розвитку учнів і, сповідуючи основні вимоги педагогіки партнерства, забезпечує високий рівень якості освітньої діяльності і освіти загалом.

Очевидно, що такого вчителя можуть підготувати в класичних та педагогічних університетах і коледжах фахові науково-педагогічні працівники, які не лише добре володіють навчальним матеріалом зі свого предмета, а й мають високу психолого-педагогічну підготовку, демонструють високу педагогічну майстерність, дають майбутнім педагогам зразки якісної освітньої діяльності.

У статті розглядаються основні напрями вдосконалення підготовки науково-педагогічних працівників. Зокрема, пропонуються такі алгоритми їх підготовки: «успішне закінчення магістратури – робота в школі (3–5 років) – аспірантура із захистом дисертації – викладач» або «успішне закінчення магістратури – аспірантура із захистом дисертації – робота в школі (3–5 років) – викладач».

Постановка проблеми та її актуальність. У концепції «Нова українська школа» багато уваги приділяється ролі вчителя у реформуванні шкільництва: «Учитель повинен не просто провести урок – 45 хвилин, а реалізувати його разом з учнями» [3]. Зреалізувати урок разом з учнями, що для цього потрібно і якою має бути підготовка вчителя? Чи може відбутися нова українська школа без нового вчителя? Якими засобами і мотиваційними механізмами можна спонукати нині кращих випускників шкіл вступати до педагогічних закладів освіти? Які основні напрями вдосконалення підготовки нового учителя? Ці та інші питання актуалізуються в умовах реформування середньої освіти.

У концепції справедливо зазначається, що «українська школа буде успішна, якщо до неї прийде успішний учитель. Суттєвих змін зазнає процес і зміст підготовки вчителя» [3]. Добре було б випереджувально вносити необхідні зміни до підготовки педагогічних працівників. Добре, що перепідготовка нинішніх учителів проводиться вчасно, однак і її можна суттєво вдосконалити. Учителі початкових класів після курсової перепідготовки не завжди можуть сказати, що нового потрібно запровадити у навчання учнів. На якому компоненті необхідно зосередити основну увагу: освітньому чи розвивальному? Як диференціювати освітній процес, щоби всі учні розвивалися і навчалися в їхньому генетичному полі?

Наш багаторічний педагогічний досвід дозволяє стверджувати, що в гетерогенному класі, у якому між найслабшим і найсильнішим учнем інтелектуальна прірва, важко, а то й неможливо знайти таку навчальну технологію, яка би спонукала всіх учнів активно працювати. Лише інтелектуальна диференціація навчання може певною мірою розв'язати це завдання. Яскравим прикладом як диференціювати освітній процес може служити освітня система Великої Британії, у якій кожний учень навчається в різних типологічних групах, залежно від успіхів з того чи іншого навчального предмета. Причому групи динамічні: за результатами навчання учень переходить з однієї групи до іншої, не чекаю-

чи закінчення навчального року. Тільки навчальні досягнення учня, ніякий соціальний статус батьків не впливає на його оцінки. Це як, наприклад, у футболі. Чи може президент, прем'єр-міністр чи народний депутат влаштувати свого сина нападником чи захисником у футбольний клуб «Динамо» (Київ)? А от свою дитину влаштувати в так звану елітну школу – може. Якщо такий спортивний принцип запровадити в усіх управлінських сферах – країна економічно і духовно процвітатиме, оновлюватиметься школа й освітня система загалом.

Мета та завдання дослідження полягають у розробці рекомендацій щодо удосконалення підготовки педагогічних працівників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми вдосконалення підготовки вчителів досліджуються багатьма українськими вченими. Значна увага прикута до підготовки вчителів у розвинених країнах Європи. В. Андрущенко зазначає, що «до основних моделей педагогічної підготовки в країнах Європейського Союзу дослідники відносять паралельну модель, інтегровану та послідовну. Паралельна модель будується за принципом паралельного вивчення всіх складових навчальної програми впродовж усього терміну підготовки вчителя. Відповідно до інтегрованої моделі вивчення складових навчальної програми відбувається у взаємозв'язку з певними темами та завдяки інтеграції теорії з практикою. Послідовна модель передбачає вивчення загальних і спеціальних дисциплін на першому етапі навчання, а вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу й навчальну практику – на другому, завершальному етапі» [1, с. 7].

Питання філософії сучасної освіти розкрито в працях В. Кременя, В. Андрущенка, Ю. Сауха, В. Огнев'юка та ін.

Питанням розвитку особистості педагога, інноваційних підходів і принципів освіти дорослих присвячено дослідження С. Гончаренка, Н. Ничкало, С. Сисоєвої, А. Кузьмінського, Л. Лук'янової, Н. Волкової та ін.

Педагогічні засади організації освітнього процесу у вищій школі досліджували

А. Алексюк, М. Євтух, В. Кушнір, П. Сікорський та ін.

Виклад основного матеріалу. «Учитель має бути твоїм другом. Це аксіома. Як дитина може бути на уроці, сприймати певну інформацію, якщо вона вчиться у людини, яку боїться?» [3]. Учень не повинен боятися вчителя, а поважати його, зрештою, як і навпаки. Психолого-педагогічною наукою доведено, що навчальний матеріал краще сприймається і засвоюється, якщо в класі довірливі і добрі взаємини між учнями і вчителем, якщо вчитель не кричить, не лякає учнів (батьками, директором). Але ж це залежить не лише від учителя, а й від учнів. Як учити дітей, які не сприймають навчального матеріалу або не хочуть учитися, ще гірше, коли не хочуть і не можуть учитися. Чимало з них порушують дисципліну і добре слово вчителя для них нічого не значить. На жаль, кількість таких учнів з року в рік не зменшується. І причини такого стану загальновідомі: алкоголь і наркотики, надмірна хімізація сільського господарства, чорнобильське лихо тощо.

В. Сухомлинський зазначав: «І якщо дитина стала важкою, якщо все, що посилає не іншим людям, їй непосильне, то це означає, що в дитинстві вона не дістала для свого розвитку від людей, які її оточують, того, що повинна була дістати» [4, с. 515]. Тому, якщо школа хоче успішно розв'язувати проблему важких дітей, їй потрібно віднайти способи як керувати розвитком дитини (фізичним і розумовим) з часу її народження. А це і організація школи молодої матері, і тісна взаємодія з дошкільними закладами тощо. В. Сухомлинський наголошував: «Важкою дитина стає саме в цьому віці – від року до семи-восьми років. І якщо вихователь не побачив, не зрозумів цього, не усвідомив причин, джерел відхилення від нормального розумового розвитку, труднощі дальшого розумового розвитку дитини дедалі більше посилюються» [4, с. 515].

Чи допоможуть створити нове освітнє середовище інформаційно-комунікаційні технології, про що декларується в концепції. На нашу думку, ні. Нині мультимедійна техніка приносить у школі більше негативу, аніж позитиву. Недарма в багатьох шко-

лах забороняють учням носити до школи смартфони.

Розвиток комп'ютерної техніки випереджає ріст свідомості юних. Для них Інтернет – це і статична поза, і небажання самостійно підготувати реферат, опрацювавши кілька джерел, і безперервні ігри, і пошук забавних історій та заборонених тем тощо. Як зробити так, щоб комп'ютер, смартфон стали надійними засобами посилення навчання учнів, а не відволікали їх від серйозної розумової праці, щоб учні не сиділи по півдня за комп'ютером, а поєднували самостійну навчальну працю з перебуванням на свіжому повітрі (ігри, прогулянки, спостереження за природою тощо)? Ось скільки нелегких педагогічних проблем потрібно розв'язувати новому вчителю, щоб мультимедійна техніка і комп'ютерні технології стали надійними помічниками у навчанні учнів, а не однією з перешкод у навчанні.

«Школа українська буде успішна, якщо в неї прийде успішний учитель. Він – успішний вчитель та фахівець – вирішить дуже багато питань щодо якості викладання, обсягу домашніх завдань, комунікації з дітьми та адміністрацією школи. До дітей має прийти людина-лідер, яка може вести за собою, яка любить свій предмет, яка його фахово викладає», – зазначається в концепції «Нова українська школа» [3].

Щоб виконати поставлене багатогранне концептуальне завдання, потрібно:

- а) створити нову систему відбору добре підготовлених випускників середніх навчальних закладів до навчання у педагогічних коледжах та університетах;
- б) внести суттєві зміни в підготовку вчителя середньої школи в педагогічних вищих навчальних закладах;
- в) вибудувати ефективну систему професійного зростання вчителя після закінчення педагогічного коледжу або університету.

Щоб створити нову систему відбору кращих випускників шкіл до навчання у вищих педагогічних навчальних закладах, потрібно:

- у 9–11 класах на годинах класного керівника знайомити учнів із професіограмами майбутніх учителів і за їх результатами

сформувати групи учнів – майбутніх педагогів;

- організувати для цих учнів гуртки: «Основи педагогічної професії», «Креативні ознаки уроку» та ін.;

- організувати для учнів педагогічну практику: пробні уроки, підготовка виховних дійств, аніматорів для літніх таборів відпочинку учнів тощо.

Звісно, що без гідної заробітної плати учителям важко буде лише за допомогою педагогічних засобів спрямувати кращих випускників шкіл у педагогічні ЗВО. Однак у концепції є обнадійливі слова: «Велика увага буде приділятися матеріальному стимулюванню», а також «реформою передбачено низку стимулів для особистого і професійного зростання, щоб залучити до професії найкращих» [3].

Серед матеріальних стимулів не лише зарплата, а й можливість збільшувати її за допомогою атестації (чергової і позачергової), а також добровільної сертифікації.

Крім матеріальних стимулів, пропонується «надати учителю академічну свободу, він зможе готувати власні авторські навчальні програми, обирати підручники, методи, стратегії, способи і засоби навчання, активно виражати власну фахову думку. Держава гарантуватиме йому свободу від втручання у професійну діяльність» [3].

На жаль, нині учителів опосередковано змушують прикладати максимальні зусилля, наприклад, щоб випускники якнайкраще склали зовнішнє незалежне тестування. Для цього результати ЗНО аналізуються на районних та обласних освітянських конференціях, визначаються рейтинги шкіл, районів, областей тощо.

Чиновникам з освіти байдуже, що більшість випускників шкіл практично на відвідують навчальні заняття (працюють з репетиторами), тобто їхня освіта не є повною середньою. Зрозуміло, що вихід з цієї ситуації не слід шукати у відміні зовнішнього незалежного тестування. Його потрібно вдосконалюючи утверджувати.

Для того щоб розв'язати суперечність між зовнішнім незалежним оцінюванням і реальним освітнім процесом у старшій школі, потрібно:

- розмежувати ЗНО, яке виконує функції державної атестації, і ЗНО, яке забезпечує вступ випускників шкіл до ЗВО; першу частину проводити в червні, а другу – у липні; або проводити державну атестацію у формі ЗНО з усіх основних навчальних предметів (українська мова і література, іноземна мова, історія України, математика, фізика, хімія, біологія, інформатика); або за умови, що профільне навчання складатиметься з двох частин: інваріантної (українська мова і література, історія України, іноземна мова, інформатика) і варіативної (залежно від назви профілю, наприклад, для фізико-математичного профілю – це математика і фізика), тоді державна атестація у формі ЗНО проводитиметься з меншої кількості предметів (наприклад, якщо це біолого-хімічний профіль – українська мова і література, історія України, інформатика, іноземна мова, хімія, біологія). На нашу думку, третій підхід найкращий;

- підготувати навчальні посібники, в яких сконцентрувати усі запитання, завдання, задачі тощо, подібні до яких будуть використані в тестах ЗНО (це, з одного боку, забезпечить високу валідність тестів, а з іншого – дозволить учням шкіл самостійно (без репетиторів) готуватися до ЗНО, інтенсивно навчаючись в кожному класі. В результаті знання випускників шкіл будуть міцними і системними, що уможливить кращим випускникам не лише вступати до ЗВО, а й успішно в них навчатися. Лише системним і систематичним навчанням з постійним повторенням навчального матеріалу можна досягати освітніх вершин. В інших випадках випускник буде «як фарширована риба, розумієте? Ніби риба, але не плаває» [3];

- перед тим, як пропонувати випускникам шкіл тести ЗНО, проводити випереджувальні дослідження тестів на валідність та надійність.

«Суттєвих змін зазнає процес і зміст підготовки вчителя», – зазначається в концепції [3].

Яких змін, на наш погляд, мав би зазнати процес підготовки вчителів? Він починається з підготовки науково-педагогічних

працівників для ЗВО. Якщо викладач педагогічного ЗВО «не нюхав пороху» в школі, важко надіятися, що він на своїх заняттях демонструватиме особистісно орієнтований чи компетентнісний підходи. Щоб він набув цих педагогічних якостей, потрібен час. Однак викладач змушений з перших днів своєї праці демонструвати майбутнім педагогам зразки майстерного навчання. Тому потрібно змінити алгоритм підготовки викладачів. Нині він виглядає так: «успішне закінчення магістратури – викладач – здобувач або аспірантура» або «успішне закінчення магістратури – аспірантура – викладач». Більш ефективними будуть такі алгоритми: «успішне закінчення магістратури – робота в школі (3–5 років) – аспірантура із захистом дисертації – викладач» або «успішне закінчення магістратури – аспірантура із захистом дисертації – робота в школі (3–5 років) – викладач ЗВО».

По-друге, у педагогічних ЗВО під час підготовки майбутніх учителів потрібно використовувати не лише лекції, практичні (семінарські) заняття тощо, а й урок як основну форму навчання в школі, особливо під час проведення практичних і семінарських занять зі студентами, модульні технології навчання, ефективні прийоми і методи навчання тощо.

Кожен, хто навчався у педагогічних ЗВО, може згадати малоефективні семінари (староста роздавав за чергою питання для підготовки, на семінарі зачитувалися підготовлені повідомлення, інші студенти займалися хто чим) або практичні заняття, на яких біля дошки задачі розв'язували кращі студенти, а інші механічно списували. Звісно, що, прийшовши до школи, такі випускники наслідують своїх викладачів. І звідки візьметься новий учитель, «який може стати агентом змін» [3].

По-третє, необхідно запрошувати до викладання у педагогічних ЗВО досвідчених учителів, які досягли вершин педагогічної майстерності, є авторами навчальних посібників і підручників, діляться своїм досвідом у педагогічній пресі, випромінюють нові педагогічні ідеї.

По-четверте, науково-педагогічні працівники мали би готувати різні навчально-методичні матеріали для шкіл (методичні рекомендації, посібники, підручники).

По-п'яте, педагогічні ЗВО повинні бути більш мобільними, швидко реагувати на демографічну ситуацію, соціально-економічний стан. Скажімо, реформи в освіті передбачають зменшення кількості предметів у навчальному плані за рахунок інтеграції споріднених, а отже, потрібно випереджувально готувати відповідних учителів. Крім того, збільшення кількості малокомплектних шкіл вимагає готувати вчителів, які зможуть викладати три і більше предметів. Водночас у педагогічному ЗВО доцільно виявляти і розвивати інші природні здібності студентів і разом з основним дипломом, наприклад, учителя математики видавати сертифікати, які дозволять їм вести гуртки (хореографії, в'язання, спортивних танців тощо).

«Якщо ви хочете, щоб у школі панувала атмосфера багатого, багатогранного духовного життя, щоб кожен учитель був вихователем, заходьте, відкривайте в учителів їхні захоплення, нахили: інтелектуальні, трудові, естетичні, творчі інтереси, створюйте матеріальні умови для діяльності багатьох колективів», – зазначав В. Сухомлинський [2, с. 438].

Звичайно, найкраще, якщо ця робота буде проведена зі студентами ще за студентською лавою. Виявивши їхні захоплення і нахили, і розвинувши їх, сформувавши відповідні навички, можна суттєво полегшити майбутньому педагогові його працевлаштування і педагогічні успіхи.

По-шосте, педагогічні університети мають мати свої експериментальні майданчики в школах, де їхні науково-педагогічні працівники могли б проводити експериментальні педагогічні дослідження, експериментально перевіряти нові методики і технології, навчальні посібники і підручники, а також проводити різні види педагогічних практик зі студентами.

По-сьоме, на нашу думку, потрібно поглибити і розширити базу педагогічних практик. На жаль, нині практична підго-

товка вчителів зведена нанівець. Більшість студентів, які приїжджають до школи на педпрактику, важко заставити відвідувати уроки, проводити їх. Керівники практик не керують педпрактикою закріплених за ними студентів і завжди для цього є виправдання: важкий економічний стан у державі, війна тощо.

На нашу думку, потрібно запроваджувати річну переддипломну педагогічну практику: державні іспити – річна педагогічна практика – диплом учителя середньої школи.

У концепції йдеться мова «про нову роль учителя – не як єдиного наставника та джерело знань, а як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини» [3].

Нагадаємо сутність кожного із зазначених термінів. **Коуч** (від франц. «Coche», нім. «Kotsche» – карета) – це той наставник, який допомагає (консультує) студентові скласти екзамен («перевезти» студента через іспит). Так у 1830 р. цей термін використовували в Оксфордському університеті. А з 1861 р. цей термін використовувався в значенні «тренер», інструктор (спортивний).

Отже, у нашій освіті **коуч** – це наставник (консультант, інструктор, помічник учителя), який сприяє (допомагає) учневі успішно навчатися, досягати поставлених перед собою реальних освітніх цілей.

Коуч – це не репетитор, він не пропонує учневі готових розв'язків тих чи інших проблем, а скеровує його на самостійний вибір необхідних дій для вирішення проблеми і отримання бажаного результату. В коуча з учнем партнерські взаємини, він підтримує учня, мотивує, надихає його. Коуч працює з групою учнів (студентів).

Тьютор (від лат. tutorem – наставник, опікун) – це педагог, який допомагає учням (студентам) підібрати індивідуальну освітню програму і супроводжує освітній процес учнів (студентів) за цією програмою в школі (ЗВО).

Фасилітатор (від лат. facilis, англ. Facilitator – зручний) – це педагог, який забезпечує успіх під час спілкування (дискусії) груп учнів (студентів).

Фасилітатор допомагає групам усвідомити мету дискусії, підтримує позитивний тонус під час спілкування, при цьому він займає нейтральну позицію стосовно протилежних сторін, не захищає жодну з них.

Модератор – це наставник, професійний ведучий виконує роль лідера класу (групи) з метою досягнення класом (групою) найкращих результатів, вироблення оптимальних рішень, мотивування учнів (студентів) на їх втілення, а також слідкує за виконанням учнями (студентами) встановлених правил і норм.

Звісно, що майбутніх учителів потрібно готувати до того, щоб виконувати функції коуча, тьютора, фасилітатора та модератора.

Закінчивши педагогічний заклад вищої освіти, випускник отримує лише основу для своєї майбутньої педагогічної діяльності. У школі проходитиме його становлення, професійний розвиток як педагога, майстра своєї справи. Йому допомагатимуть у цьому педагог-наставник, закріплений за ним директор і заступники директора, а також діяльність методичних об'єднань. Це за умови, що педагогічний колектив і його керівники займаються науково-методичною роботою, досліджують складні педагогічні явища і процеси, узагальнюють одержані емпіричні матеріали, роблять теоретичні висновки.

В. Сухомлинський зазначав: «Духовне багатство педагогічного колективу – це постійний взаємообмін цінностями. Життя буває в колективі лише тоді, коли кожний щось віддає товаришам. Без цієї духовної віддачі життя перетворюється у виконання повинності» [2, с. 477].

Спрямувати колектив на взаємообмін загальнолюдськими і педагогічними цінностями зобов'язаний керівник навчального закладу. Потрібна відповідна настанова від керівника, а також значні зусилля, щоб виплекати ядро педагогів, яке спрямовуватиме вчителів на творче переосмислення проведеного уроку, пошук нових прийомів, методів і форм роботи, використання ефективних навчальних технологій тощо. У такому педагогічному колективі молодий учитель швидко «ставатиме на ноги», від-

відуючи уроки у досвідчених колег, вслухуючись у кожне слово директора чи заступника директора під час аналізу відвіданого уроку.

«Відкрити перед учителем можливість для творчого дослідження в процесі повсякденної роботи – одне з завдань керівництва школи», – зазначав В. Сухомлинський [2, с. 473].

Кожна школа працює над дослідженням психолого-педагогічної теми. На жаль, більшість педагогічних колективів лише вивіщують обрану тему на видному місці в учительській. На цьому дослідження закінчується.

З цього приводу В. Сухомлинський зазначав: «Якщо ви хочете, щоб педагогічна робота приносила вчителю радість, щоб повсякденне проведення уроків не перетворилося в нудну, одноманітну повинність, ведіть кожного вчителя на щасливу стежину дослідження... Стає майстром педагогічної праці звичайно той, хто відчув себе дослідником» [2, с. 471]. Тому обирайте тему для дослідження, яка допоможе вам вирішувати виявлені суперечності в освітньому процесі. Опрацюйте відповідну літературу, запроваджуйте в освітній процес педагогічні інновації, експериментуйте, узагальнюйте одержані емпіричні результати, оформляйте їх у формі реферату, а згодом – наукової статті. На жаль, не всі нинішні вчителі вміють підготувати реферат на задану педагогічну тему і це також суттєвий недолік у підготовці вчителів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В. Ефективність європейського вчителя (проблема впровадження «Педагогічної конституції Європи») // Вища освіта України. 2020. № 3. С. 5–18.
2. Закон України «Про освіту». URL: zakon3.rada.gov.ua > show
3. Концепція «Нова українська школа». URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>
4. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: у 5 т. Т. 4. Київ: Радянська школа, 1977. 638 с.

Добре, що за концепцію «учитель отримає право вибору місця і способу підвищення кваліфікації» [3]. Нині вже чимало університетів мають ліцензії на підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Створюється конкурентне середовище, яке спонукатиме Інститути післядипломної освіти підвищувати науково-педагогічний рівень навчальних занять, позбутися формалізму у своїй роботі.

Висновки. У період реформування шкільництва зростає роль учителя як агента змін. З одного боку, потрібно перепідготувати нинішніх учителів, а також випереджувально суттєво видозмінити та удосконалити відбір та підготовку молодих учителів. Нині педагогічні коледжі та університети не можуть забезпечити ліцензованих обсягів набору абітурієнтів, особливо на природничо-математичні спеціальності. МОН України мовчить, тобто вважає, що такої проблеми не існує. Педагогічні заклади вищої освіти не можуть самотужки її вирішити. Потрібно на державному рівні зробити кардинальні кроки: зменшити кількість закладів вищої освіти, взявши за основу європейські нормативи (один університет на один млн населення); суттєво поліпшити матеріальне стимулювання і студентів педагогічних закладів вищої освіти, і вчителів; затвердити дієву державну програму «Учитель»; суттєво удосконалити підготовку вчителів у педагогічних коледжах та університетах; оптимізувати мережу шкіл тощо. В іншому разі не за горами той час, коли в школах нікому буде навчати учнів.

REFERENCES

1. Andrushchenko, V. (2020). Efektyvnist' yevropeyskoho vchytelya (problema vprovadzhennya «Pedagogichnoyi konstytutsiyi Yevropy») [The effectiveness of the European teacher (the problem of implementing the "Pedagogical Europe constitution")]. Vyscha osvita Ukrayiny [Higher School of Ukraine], no. 3, pp. 5–18 (in Ukrainian).
2. Law of Ukraine "On Education". URL: zakon3.rada.gov.ua > show (in Ukrainian).
3. The concept of "New Ukrainian School". URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola> (in Ukrainian).
4. Sukhomlinsky, V. O. (1977). Vybrani tvory: u 5 t. T. 4. [Selected works in five volumes. Vol. 4]. Kyiv: Radyanska shkola, 638 p. (in Ukrainian).

Міжнародна науково-практична конференція «ЄВРОПЕЙСЬКІ ЦІННОСТІ РІЗНОМАНІТТЯ ТА ІНКЛЮЗІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ УКРАЇНИ» та міжнародний Workshop «ЄВРОПЕЙСЬКА ІНТЕГРАЦІЯ: ПЕРСПЕКТИВИ ТА ВИКЛИКИ ДЛЯ УКРАЇНИ»

Міжнародна науково-практична конференція відбулася 17–18 грудня 2020 року. Організаторами конференції виступили Міністерство освіти і науки України, Національний Еразмус Офіс в Україні, Українська асоціація дослідників європейських цінностей в освіті (AREVE), Українська асоціація викладачів та дослідників європейської інтеграції (APREI), Факультет педагогічних наук DISFOR – Університет Генуї (Італія), Університет Жиліна (Словакія), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Національний університет біоресурсів і природокористування України, Сумський національний аграрний університет, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Б. Хмельницького, Київський національний університет культури і мистецтв, Запорізький національний університет.

Захід відбувся в рамках імплементації проекту напряму Жана Монне «Європейські цінності різноманіття та інклюзії для сталого розвитку» Erasmus+ Jean Monnet Project «European values of diversity and inclusion for sustainable development» у співпраці з проектами – Кафедра Жана Монне «Соціальні та культурні аспекти Європейських Студій».

Конференція і воркшоп були покликані узагальнити багатий науково-практичний досвід розробки, апробації та імплементації в культурно-освітній простір ідей, концепцій, стратегій євроінтеграції, які центруються на розумінні сучасних та історично виправданих систем цінностей. Профе-

сор Кафедри Жана Монне SCAES та академічний координатор Проекту Жана Монне EVDISD, доктор філософських наук, професор М. Нестерова визначила найважливіші напрями рефлексії та діалогу: європейські цінності в розвитку людського потенціалу закладів освіти; європейський досвід інклюзивної освіти; різноманіття та інклюзії в соціально-економічному розвитку; європейські цінності для сталого розвитку освіти.

Глибинний зміст євроінтегративної аксіологічної ідеї, що органічно пов'язаний з комплексом смислів, орієнтирів та настанов не тільки досягнення європейських стандартів суспільного життя, а й знаходження порозуміння суб'єктів реального (найближчого) простору, на пленарній сесії представили

Д. Спұлбер, професор Університету Генуї (Італія), Л. Шинкарук, доктор економічних наук, професор, член-кореспондент НАН України, зав. кафедри виробничого та інвестиційного менеджменту Національного університету біоресурсів і природокористування України, М. Деліні, доктор економічних наук, доцент кафедри виробничого та інвестиційного менеджменту Національного університету біоресурсів і природокористування України,

О. Мельник, кандидат технічних наук, член правління APREI, старший науковий співробітник, координатор Кафедри Жана Монне EUClead Сумського національного аграрного університету, М. Шеремет, доктор педагогічних наук, професор, декан фа-

Стаття є результатом досліджень у межах проекту «Європейські цінності різноманіття та інклюзії для сталого розвитку» (620545-EPP-1-2020-1-UA-EPPJMO-PROJECT)

The European Commission's support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents, which reflect the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

культету спеціальної та інклюзивної освіти НПУ імені М. П. Драгоманова, Г. Афузова, кандидат психологічних наук, доцент факультету спеціальної та інклюзивної освіти НПУ імені М. П. Драгоманова.

У день відкриття конференції відбувся вебінар «Інклюзивна освіта як інструмент соціальних інновацій: європейський досвід», який провела професор Університету Генуї (Італія) Діана Спублер та більш ніж 200 учасників конференції вивчали досвід інклюзивних практик у секціях: Практичний воркшоп Раїси Кравченко (ГО «Коаліція захисту прав осіб з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень «Європейський досвід застосування практичних інструментів інклюзивної освіти» – модератор М. Нестерова); «Розмаїття цінностей в інклюзивному просторі: досвід психолого-педагогічних практик» – модератор О. Троїцька; «Освітня інклюзія: від рівних прав до рівних можливостей» – модератор Г. Афузова.

Другий день конференції відкрив П. Крайнік, менеджер проєктів напряму Жана Монне, Національний Еразмус+ офіс в Україні, ґрунтовно доповіддю «Європейські цінності у викладанні. Досвід Програми Жана Монне», який посприяв створенню атмосфери напруженого творчого пошуку інноваційних практик в освіті. Кожна доповідь учасників конференції викликала глибоке зацікавлення та інтерес. Науковці О. Тупахіна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри німецької філології і перекладу Запорізького національного університету, координатор Модуля Жана Монне EUVOLIA, Т. Андрущенко, доктор політичних наук, професор, завідувач кафедри політичної психології та міжнародних відносин, Н. Кочубей, доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри менеджменту та інноваційних технологій соціокультурної діяльності, Т. Троїцька, доктор філософських наук, професор кафедри філософії МДПУ імені Б. Хмельницького, О. Троїцька, доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри філософії МДПУ імені Б. Хмельницького, концептуально окрес-

лили євроінтеграційну спрямованість культурно-освітнього простору як сукупність впливових і значущих для суб'єктів освіти ціннісно-сміслових, інформативно-екзистенціальних зв'язків з усіма інституціями та суб'єктами цього простору.

У другий день конференції відбулася серія тренінгів «Європейські цінності в освіті» (А. Чужиков, кандидат економічних наук, доцент кафедри тележурналістики та майстерності актора, Мар'я Нестерова, доктор філософських наук, професор, професор Кафедри Жана Монне SCAES та академічний координатор Проєкту Жана Монне EVDISD), віртуальний клас М. Бласкової, професора Університету Жиліна (Словакія), «Європейські цінності в розвитку людського потенціалу для сталого розвитку освіти», секції «Болонський процес як чинник сталого розвитку освіти» (модератор – О. Оржель, доктор наук з державного управління, член команди Проєкту Жана Монне EVDISD);

«Цінності прогресу або прогрес цінностей: освіта і сталий розвиток» (модератор – О. Яценко, кандидат філософських наук, доцент, член команди Проєкту Жана Монне), «Практичні інструменти аналізу та сталого розвитку освітнього середовища» (модератор – М. Нестерова, доктор філософських наук, професор, професор Кафедри Жана Монне SCAES). Усі пленарні, секційні та інші студії характеризувала наскрізна рефлексія стосовно питань інклюзії та сталого розвитку, їх органічного зв'язку, синергії та гармонії. Саме рефлексія та критичне мислення поставали поштовхом до діалогу та трансформації особистісних ціннісних засад.

11 грудня 2020 р. у рамках проєкту Кафедра Жана Монне «Соціальні та культурні аспекти Європейських Студій» (SCAES) – 620635-EPP-1-2020-1-UA-EPPJMO-CHAIR було проведено Міжнародний воркшоп «Європейська інтеграція: перспективи та виклики для України». Учасниками воркшопу стало більше 200 осіб з різних куточків України та світу та було представлено понад 8 університетів, що стало можливим за умов дис-

танційного доступу через платформу ZOOM. Під час проведення воркшопу ставились важливі питання цінностей Євросоюзу, етапів його становлення, сучасних тенденцій розвитку. Особлива увага приділялась аналізу договорів ЄС, які регулюють діяльність, різним аспектам інтеграційного процесу, сучасному стану відносин між Україною та ЄС, грантовим можливостям фондів ЄС і, звичайно, перспективам та викликам, які стають перед Україною як майбутнім членом ЄС, та визначенням основних цінностей, які мають найбільше значення для учасників заходу.

На необхідності формування у здобувачів освіти громадянських, євроінтеграційних та загальнолюдських цінностей наголошували учасники заходу: П. Крайнік, менеджер проектів напряму Жана Монне, Національний Еразмус+ офіс в Україні, здобувач ІВО НАПН України «Проекти Жана Монне як реалізація євроінтеграційного курсу української освіти»; М. Нестерова, доктор філософських наук, професор НПУ ім. М.П. Драгоманова, академічний координатор Проєкту Жана Монне та Кафедри Жана Монне «Практика реалізації євроінтеграційного курсу в освітньому середовищі НПУ ім. М.П. Драгоманова», Д. Спұлбер, PhD, професор Університету Генуї (Італія), «Ковід: виклики євроінтеграції»; О. Оржель, доктор наук у сфері держуправління, провідний науковий співробітник, завідувач відділу політики і врядування у вищій освіті Інституту вищої освіти Національної академії педагогічних наук України (НАПН України), «Заснування та розвиток ЄС: ціннісні засади та орієнтири для України»; Л. Шинкарук, доктор економічних наук, професор, член-кореспондент НАН України, завідувач кафедри виробничого та інвестиційного менеджменту НУБіП України, «Грантова підтримка фондів ЄС»; О. Троїцька, професор, доктор філософських наук, завідувач кафедри філософії Мелітопольського державного педагогічного університету імені

Богдана Хмельницького, «Євроінтеграційні чинники розвитку культурно-освітнього простору: діалог і розуміння»; М. Деліні, доктор економічних наук, доцент кафедри виробничого та інвестиційного менеджменту НУБіП, «Переваги та недоліки Європейської інтеграції України»; О. Мельник, кандидат технічних наук, член правління APREI, старший науковий співробітник, координатор міжнародних проєктів Сумського національного аграрного університету, «Кліматична політика України в розрізі євроінтеграційних процесів».

Робота в сесійних залах розгорталась за напрямками: європейські цінності для реалізації євроінтеграційного курсу системи освіти в Україні (модератори – О. Яценко, М. Нестерова); євроінтеграційні процеси в культурно-освітньому просторі (модератор – О. Троїцька); соціально-економічні виклики євроінтеграції для України (М. Деліні); екологічні виміри європейської інтеграції (модератор – О. Мельник); медіа аспекти євроінтеграції, медіа політика (модератор – А. Чужиков).

Воркшоп засвідчив доцільність таких практик, як відкритої платформи взаємодії ідей, теорій, підходів, принципів, життєвого досвіду у творенні ціннісного знання та переходу з прагматичної спрямованості життєдіяльності до гармонійної реалізації людського потенціалу. Логічним завершенням і підсумком воркшопу і конференції стали практичні рекомендації, які повернуть увагу академічної громади до системи європейських цінностей, що значною мірою сприяють піднесенню людини від «здорового глузду» повсякденності до ціннісного входження у широкий європейський культурний простір.

Олена ТРОЇЦЬКА

доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри філософії Мелітопольського Державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

ABSTRACTING REVIEW OF JOURNAL ARTICLES

HEAD EDITOR PAGE

Viktor ANDRUSHCHENKO

SYSTEMIC DIAGNOSIS OF EDUCATION5

The article analyzes the possibilities of determining (diagnosing) education and its quality. Education is seen at the same time as the main mechanism of human socialization, through which it enters a broad context of life, discovers the adult world, masters the culture, practical and theoretical experience of generations. Education provides knowledge, forms competencies and values, builds a platform for the assertion of personality as independent and self-sufficient. The current and future path of a person, his successes or failures, achievements or contradictions, assertion or confusion and despair largely depend on the education obtained at school. The author argues that not only education determines the prospects for the establishment of man as a person. Her progress in life largely depends on the peculiarities of historical time and place of birth and growth, economic, political and spiritual and moral circumstances, material wealth of parents, and ultimately, from random twists of fate, which can only predict God. And yet education in this list of circumstances plays not the last role. It teaches, educates, warns, prompts (shows), offers options... Summarizing the socio-cultural experience accumulated by mankind, education opens the way that leads to success. The main condition is the requirement: education must be high quality. However, can it be diagnosed for quality today and now? What are the criteria and indicators for this process in schools and higher education institutions? What are the main conditions that society and the individual must meet in order to provide (obtain) quality education, and together with it to find an effective way to success. The answers to these questions are offered by the author in brief.

Keywords: person, culture, socialization, education, quality of education, diagnostics of quality of education.

URGENT PROBLEM

Petro SAUKH

HIGHER EDUCATION: A TRUE-TO-LIFE PORTRAIT 13

The paper features a systemic analysis of higher education, which has undergone radical transformation caused by profound changes in all spheres of human life and transcended the boundaries of its traditionally understood historic mission. The research defines an algorithm of effective reaction on the part of the traditional higher education, which is to combine the utilitarian pragmatics of professional training with the "pragmatics" of fundamental knowledge, needed by the innovative society in order to meet the requirements of its civilizational progress, to preserve and enhance its humanistic potential, and fill the human life and work with meaning and values. On this basis, the paper considers the major bifurcation points of the national higher education within the current technological and scientific framework of cultural and civilizational self-identification and offers specific steps on the way of its reformation, unemotional and realistic.

Keywords: higher education, renaissance, cultural and civilizational self-identification, exponential technologies, cognitive dissonance, competitiveness, world-class university.

BEST EXPERIENCE

Gennadii PIVNYAK, Gennadii PERVYI, Svitlana IGNATIEVA

HUMANITARIAN DISCOURSE OF DNIPROV POLYTECHNICS 20

In the context of modern state-building processes, the importance of humanization and humanization of the educational process is pointed out, the development of humanitarian education at the technical university is traced, the state of educational work to ensure an

intelligent, informed, innovative, self-identified personality integrated into society is analyzed. New vectors of own vision of humanitarian development in technical university are defined.

Keywords: humanitarian discourse, humanization, humanization of education, pedagogical paradigm, mental health, intellectual personality, anthropocentrism, communicative competences.

EDUCATION PHILOSOPHY OF THE XXI CENTURI: SEARCH FOR PRIORITIES **Sergii KLEPKO**

PRACTICAL PHILOSOPHY OF COMPETENCE APPROACH IN EDUCATION ... 26

The bases of the competence approach as a methodology of professional training in higher school and postgraduate pedagogical education, normative competence models of professional development of a pedagogical worker, embodied in professional standards, and representation of general and professional competencies in them are investigated. The understanding of competence as a symbolic representation and the need to form a common goal of competency models, taking into account the dynamics of competence clusters, and the development of Ukrainian competence based on the taxonomy of open source educational innovations "Global Educational Landscape 2021". The role of philosophy in education in the research and implementation of the competency approach is established.

Keywords: competence, competence approach, methodology, competence models, professional standard, representation, philosophy of education, taxonomy.

INNOVATIVE SCIENCE AND MODERN EDUCATION **Volodymyr YEVTUKH**

SCIENTIFIC SCHOOLS IN THE CONTEXT OF THE INTELLECTUAL INFRASTRUCTURE OF THE UNIVERSITY 39

The article deals with the question about the role of scientific schools during formation and dynamics of intellectual infrastructure of the university. The definition of notions «scientific school», «intellectual infrastructure», «intellectual infrastructure of the university» are discussed. The factors and the ways of an influence of scientific schools activities upon a development of an intellectual infrastructure at the university are analyzed. Special attention is paid to the intensification of a discourse concerning theoretical and practical interaction of these two phenomena. The function of scientific schools in the university milieu, in particular in formation of educational programs, is under the focus. It is also about overcoming the negative consequences of academic inbreeding due to the successful operation of scientific schools. The unique role of scientific schools in attracting interested students for research, in approaching the practical needs of the educational process, in expanding the university's opportunities for cooperation outside its borders, including international cooperation, by the way the formation of socially oriented learning are discussed too.

Keywords: academic inbreeding, educational programs, infrastructure, intellectual infrastructure, intellectual infrastructure of the university, markers of scientific school, scientific school.

HIGER EDUCATION SCIENTIFIC PROJECTS **Marja NESTEROVA**

PRACTICAL IMPLEMENTATION OF EU VALUES FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION 49

The article describes the important role of the European integration of Ukrainian Higher Education System development. It's value-oriented, theoretical and methodological foundations are shown. The article stresses the importance of the international cooperation in the researches, dissemination and implementation of EU values in the educational and social dimensions. The social role of education in the development of intercultural competence is also re-

flected, its factors and possible development tools are identified. The study is a summary of previous studies of social cohesion, trust and the level of intercultural communication in university communities. The process of incorporating European values into higher education can be based on the link between social cohesion and trust in others, respectively, between the level of social cohesion and the level of intercultural communication, which is a manifestation of the value of trust, respect for diversity and inclusion. The methodology of practical implementation of various projects, in particular, Jean Monnet projects, which are implemented in the NPDU.

Keywords: EU values, diversity, inclusion, intercultural communication, social cohesion, sustainable development.

PERIOD OF CHANGE: EDUCATION PROCESS METHODOLOGY AND METHOD Volodymyr BONDAR

THE CONCEPT OF PROCEDURAL-METHODOLOGICAL INTERACTION
OF ANALOGY AND MODELING IN THE SYSTEM OF SCIENTIFIC
AND PROFESSIONAL TRAINING OF MODERN EDUCATION 55

The article considers the problem of differentiated and integrated use of methods of scientific and educational knowledge of new knowledge in pedagogy and other socio-humanitarian disciplines. In particular, we are talking about such methods as modeling, analogy and comparison. The problem, however, is that, first, they do not always perform a prognostic function in human life; secondly, their integrated rethinking from the scientific search for the new to the conditions of educational activity is difficult, and sometimes not possible; third, future pedagogues do not learn to turn the method of analogy into techniques of modeling or comparison, and vice versa, depending on the educational functions assigned to them.

Keywords: methodology of scientific and educational cognition, pedagogical synergy, prognostic methods, modeling and analogy as processes, model, prototype, object and subject, bases, inferences, properties, relations.

Viktor SYNIOV, Andriy SHEVTSOV

MODERN METHODOLOGICAL ISSUES OF SPECIAL EDUCATION
AS A SYSTEM OF SCIENCES 63

Public interest in inclusive education of individuals with disabilities has caused psychological and pedagogical scientific research works intensification in the field of special education. It has led to the need for considering its methodology in epistemological model of modern scientific discourse, in particular from the standpoint of post-non-classical paradigm as well as system and synergetic principle. Nevertheless, the foundations for this methodology remain the basic principles of epistemology of phenomena related to learning as well as to psychological, social and pedagogical rehabilitation of children and adults with disabilities.

The issues of systematic and synergetic consideration on fundamental theoretical principles of special education as a multidisciplinary area field are discussed in the article. The genetic interconnection of special education principles and moving from general psychological and pedagogical scientific research principles to partial ones, specific for special pedagogy are highlighted.

Keywords: special education, inclusive education, individuals with special educational needs, methodological principles, system approach, synergetics.

HUMANIZATION OF EDUCATION AND TRAINING

Maria SHEREMET, Daria SUPRUN

COGNITIVE COMPONENT OF SPECIAL PSYCHOLOGIST'S IDENTITY
FORMATION 72

The present-day state of specialized psychologists' professional training is explored. The practical aspects of its improving are analysed. The different methods of research in this field are determined.

Sense and structure of professional training are viewed. The main elements of the definition, criteria and indicators of its formation are outlined. Particular attention is paid to finding and developing the criteria, the optimal range of methods of psychological diagnosis, which determines the level of professional training, the development the psychological effectiveness of program designed to improve psychologists' performance aimed on its development.

A close connection of cognitive and competence component with such personal characteristics as self-esteem, self-awareness, social values, which focuses on business, creativity, responsibility, social adaptability, self-regulation is confirmed. In order to determine the level of professional components developed criterion framework, aimed at identifying qualitative changes in the development of certain aspects and manifestations of mental activity of psychologists', which ensures their self-life, values and system of values, orientation and awareness of the needs, motivations and interests, subjectivity of behavior, the ability to responsible, self-sufficient and adequate responsibility in different situations.

Keywords: methodology, scientific psychological-pedagogical investigation's methods, professional motivation, cognitive and competence component.

Petro SIKORSKYI

TRAINING OF TEACHERS IN THE CONTEXT OF THE CONCEPT

“NEW UKRAINIAN SCHOOL” 80

Effective education reform is impossible without appropriate changes in the training of pedagogical and scientific-pedagogical staff. Over the last half century, reforms in education have been carried out repeatedly. However, there was never even an attempt to change anything in the system of training pedagogical and scientific-pedagogical workers. The article stresses the importance of the main directions of improving their training.

The concept of "New Ukrainian School" sets a number of requirements for the training of a new teacher. A teacher, on the one hand, should be into the teaching material of his/her subject (as well it is necessary to be aware of other subjects that are connected with the main one). Teaching methods, new learning technologies in order to ensure the implementation of personality-oriented, activity, competence and differentiated approaches are leading factors to become a professional teacher.

The teacher of the new Ukrainian school should become a leader who not only loves his or her subject, one must teach it professionally. It is of great importance for a teacher to love children, takes into account their individual characteristics, focuses on intellectual and physical development of students and, processing the basic requirements of partnership pedagogy, provides a high level quality of educational activities and education in general.

It is obvious that such a teacher can be trained in classical and pedagogical universities and colleges by appropriate trained scientific and pedagogical staff who not only have good teaching material in their subject, but also have high psychological and pedagogical training, demonstrate high pedagogical skills, give future teachers samples of quality educational activities.

The article considers the main directions of improving the training of scientific and pedagogical workers. In particular, the following algorithms of their preparation are offered: "successful completion of master's degree – work at school (3–5 years) – postgraduate study with dissertation work – a teacher" or "successful completion of master's degree – postgraduate study with dissertation work - work at school (3–5 years) – a teacher".

Keywords: teacher, higher educational establishment, education, school, concept.

CONTENTS

HEAD EDITOR PAGE

Viktor ANDRUSHCHENKO

SYSTEMIC DIAGNOSIS OF EDUCATION5

URGENT PROBLEM

Petro SAUKH

HIGHER EDUCATION: A TRUE-TO-LIFE PORTRAIT 13

BEST EXPERIENCE

Gennadii PIVNYAK, Gennadii PERVYI, Svitlana IGNATIEVA

HUMANITARIAN DISCOURSE OF DNIPROV POLYTECHNICS 20

EDUCATION PHILOSOPHY OF THE XXI CENTURY: SEARCH FOR PRIORITIES

Sergii KLEPKO

PRACTICAL PHILOSOPHY OF COMPETENCE APPROACH IN EDUCATION..... 26

INNOVATIVE SCIENCE AND MODERN EDUCATION

Volodymyr YEVTUKH

SCIENTIFIC SCHOOLS IN THE CONTEXT OF THE INTELLECTUAL
INFRASTRUCTURE OF THE UNIVERSITY 39

HIGER EDUCATION SCIENTIFIC PROJECTS

Marja NESTEROVA

PRACTICAL IMPLEMENTATION OF EU VALUES FOR SUSTAINABLE
DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION 49

PERIOD OF CHANGE: EDUCATION PROCESS METHODOLOGY AND METHOD

Volodymyr BONDAR

THE CONCEPT OF PROCEDURAL-METHODOLOGICAL INTERACTION
OF ANALOGY AND MODELING IN THE SYSTEM OF SCIENTIFIC
AND PROFESSIONAL TRAINING OF MODERN EDUCATION 55

Viktor SYNIOV, Andriy SHEVTSOV

MODERN METHODOLOGICAL ISSUES OF SPECIAL EDUCATION AS
A SYSTEM OF SCIENCES..... 63

HUMANIZATION OF EDUCATION AND TRAINING

Maria SHEREMET, Daria SUPRUN

COGNITIVE COMPONENT OF SPECIAL PSYCHOLOGIST'S IDENTITY
FORMATION 72

Petro SIKORSKYI

TRAINING OF TEACHERS IN THE CONTEXT OF THE CONCEPT
"NEW UKRAINIAN SCHOOL" 80

INFORMATION. REVIEW. MESSAGE

Abstracting Review of Journal Articles..... 90

Contents 94

To Autors Attention 95

ДО УВАГИ АВТОРІВ ЗАГАЛЬНА ІНФОРМАЦІЯ

1. Статті, що пропонуються до друку, мають бути написані спеціально для часопису «Вища освіта України», відповідати вимогам департаменту атестації кадрів МОН України до наукових праць і скеровуватися на потреби керівників і колективів ВНЗ, освітніх політиків, науковців й аналітиків. Не рекомендовано надсилати статті хрестоматійного чи примітивно-перелічувального характеру. Стаття обов'язково має містити авторську позицію з обраного питання чи теми. Новий авторський матеріал і незалежні висновки мають складати не менше третини статті. Оформлення статті має свідомо скеровуватися на ефективність сприйняття та економію часу в осіб, які будуть знайомитися з нею.

2. Редакція залишає за собою право доцільно скорочувати і виправляти текст статті, а також вносити уточнювальні зміни в назву.

3. За достовірність фактів, дат, назв і точність цитування повністю відповідальні автори.

4. Редакція не листується з авторами.

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ

Стаття не приймається до розгляду і повертається автору на відповідне доопрацювання у разі порушення хоча б одного пункту оформлення, відсутності фото та ін.

1. Статті приймаються у вигляді файлів у текстових редакторах MS Word for Windows (версії 6, 7 чи 98) електронною поштою. Електронна адреса редакції: wou@ukr.net

Графіки і малюнки (jpg або подібні варіанти) мають бути виконані чітко, займати окреме місце і не оточуватися текстом, формули – написані в узвичаєній математичній символіці, мати розмітку і відповідати формату журналу. Графічний матеріал подати також в окремому файлі. Автори мають піклуватися про легкість сприйняття матеріалу у чорно-білому варіанті.

2. Обсяг матеріалів (тексту, анотацій, літератури на усіх мовах та ін.) рекомендований у межах 20–22 000 знаків (включаючи пропуски) і не повинен перевищувати 24 000 знаків, чи 0,6 друк. арк. (близько 13–14 машинописних сторінок через два інтервали включно з таблицями, графіками і малюнками).

3. Стаття має бути підписана всіма авторами і супроводжуватися:

а) авторської довідкою за наведеною нижче формою. (З метою забезпечення об'єктивності зовнішнього рецензування в самій статті вказуються лише прізвища та ініціали авторів);

б) прізвищем та ім'ям, назвою статті, ключовими словами та стислою анотацією (300–400 знаків) українською, російською та (700–800 знаків) англійською мовами;

в) УДК.

4. Джерела (до 12–15) у списку літератури слід подавати за алфавітом у такому порядку: українською, російською, латиною. У посиланні на використане джерело зазначити порядковий номер джерела у списку та сторінку. Забороняється винесення посилань унизу кожної сторінки. Список має бути загальним і наводитися наприкінці статті. Рекомендовано спиратися на найновіші і найважливіші національні і зарубіжні джерела.

Увага! У зв'язку з вимогами реферативної бази даних наукової періодики «Scopus» необхідно додати переклад списку літератури англійською мовою з максимальною акуратністю.

ФОРМА АВТОРСЬКОЇ ДОВІДКИ

1. Назва статті.

2. Адреса для листування, телефон, факс і електронна пошта для контакту.

3. Прізвище, ім'я, по батькові.

4. Науковий ступінь, вчене звання.

5. Місце роботи.

6. Посада.

Окрім того, додається електронне фото у двох-трьох версіях (jpg, tiff (300 pixel/inch) та ін.). Для сканування не приймаються неякісні фото, фото на рельєфному папері, вирізки з газет і журналів, принтерні роздруківки тощо.

ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ

Теоретичний
та науково-методичний
часопис

ДЕРЖАВНЕ
ІНФОРМАЦІЙНО-ВИРОБНИЧЕ
ПІДПРИЄМСТВО
ВИДАВНИЦТВО «ПЕДАГОГІЧНА ПРЕСА»

В. о. директора видавництва
Костянтин КОРНІЄНКО

Головний редактор
редакції журналів
Ніна БЕРІЗКО

Адреса редакції журналу:

Фактична адреса:
02094, м. Київ, вул. Попудренка, 54

Юридична адреса:
01135, м. Київ, пр. Перемоги, 10

+38 (044) 498-10-28

+38 (044) 498-10-29

office@pedpresa.ua

Над номером працювали:

Володимир КОЧУБЕЙ

Світлана РАДІОНОВА

© Усі права захищені. Жодна частина, елемент, ідея, композиційний підхід цього видання не можуть бути копіюваними чи відтвореними в будь-якій формі і будь-якими засобами – електронними і фотомеханічними, зокрема через ксерокопіювання, запис чи комп'ютерне архівування без письмового дозволу видавця.

Підписано до друку 11.03.2021 р.
Формат 70 × 100^{1/16}. Папір офсет.
Друк офсет. Ум. друк. арк. 10,4
Обл.-вид. арк. 11,0. Наклад 314 пр.
Зам. 21498

Видрукувано ТОВ «Прінстор Груп»,
вул. Данила Щербаківського, 4,
м. Київ, 03190